

HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ▢ Human Resources
- STUDIENGANG ▢ Schulmanagement
- MASTERARBEIT ▢

Heterogenität gerecht werden – Einführung der Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase als Schulentwicklungsprozess

AUTOR/IN
Dr. Thomas Mayr



Inhaltsverzeichnis:

Seite

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
2. Heterogenität: Herausforderung und Gelegenheit	5
2.1 Begriffsbestimmung „Heterogenität“	5
2.2 Gesellschaftliche Ursachen	7
2.3 Auftrag der Grundschule	8
2.4 Heterogenität im deutschen Schulsystem	9
2.5 Umgang mit Heterogenität in der Schule	10
2.6 Einstellungen der Lehrkräfte zur Heterogenität	12
3. Konzepte der Jahrgangsmischung	13
3.1 Definition „Jahrgangsmischung“	14
3.2 Beispiel „Flexible Grundschule“ in Bayern	15
3.3 Weitere Beispiele	18
4. Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen	19
4.1 Nutzung der Heterogenität	19
4.2 Kooperative Lernformen	22
4.3 Selbsttätigkeit und Feedback	24
4.4 Forschungsergebnisse zum Erfolg jahrgangsgemischten Lernens	25
4.5 Zwischenfazit	28
5. Jahrgangsmischung einführen als Schulentwicklungsprozess	29
5.1 Elemente der Schulentwicklung	30
5.1.1 Organisationsentwicklung	31
5.1.2 Unterrichtsentwicklung	34

5.1.3 Personalentwicklung	38
5.2 Rolle der Schulleitung	40
5.2.1 Ideengeber und Informant	40
5.2.2 Steuerung / Management	42
5.2.3 Qualitätssicherung und Evaluation	45
5.3 Zusammenarbeit und schulisches Umfeld	47
6. Probleme und Schwierigkeiten	49
6.1 Schulentwicklung	49
6.2 Öffentlichkeit	53
6.3 Inklusion und Verhaltensauffälligkeiten	53
7. Grenzen der Jahrgangsmischung	54
8. Fazit	57
 Literaturverzeichnis	 I
Bücher und Zeitschriften	I
Internetadressen	V
Anhang	VI
Versicherung zur selbstständigen Erstellung	XX

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kernelemente der FLEX in Berlin	18
Abb. 2: Zusammenspiel von Lernaufgabe und Unterrichtsmethode	21
Abb. 3: Basiskomponenten kooperativer Lernformen	22
Abb. 4: Mathe-Bausteineplan der Grundschule Woffenbach	23
Abb. 5: Aufteilung der Hilfeaktionen	26
Abb. 6: Auslösung eines Musterwechsels	28
Abb. 7: 3-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff	30
Abb. 8: Sequenzmodell der Veränderung des Unterrichts nach Helmke	36
Abb. 9: Didaktisches Sechseck Hilbert Meyer	37
Abb. 10: Individuelle, kollektive und organisationale Maßnahmen nach Dubs	38
Abb. 11: Kreise der Betroffenheit	41
Abb. 12: Ablaufschema für Schulentwicklungsarbeiten	43
Abb. 13: Projektmanagement und seine Schnittmengen	44
Abb. 14: Reaktionen von Betroffenen im Verlauf eines Veränderungsprozesses	45

Abkürzungsverzeichnis:

Flexible Grundschule:	FleGS
Schulentwicklung	SE
Organisationsentwicklung	OE
Unterrichtsentwicklung	UE
Personalentwicklung	PE

1. Einleitung

Hört man sich in den Lehrerzimmern der Schulen derzeit um, so vernimmt man immer häufiger die Klagen, dass die Schüler¹ von heute immer schwieriger würden und das Unterrichten aufwändiger und kraftraubender sei als noch vor 20 Jahren². Dies zeigen beispielsweise die in immer jüngeren Jahren beginnenden Untersuchungen auf Dienstunfähigkeit und eine Zahl von über 60% der Lehrkräfte, die wegen Dienstunfähigkeit vorzeitig ausscheiden³. Auch die aktuelle „Bremer Belastungsstudie Grundschule“⁴ bestätigt die starke Belastung der Grundschullehrkräfte und mahnt zu Entlastungsmaßnahmen⁵. Fragt man nach den Ursachen, warum die Bedingungen für die Lehrkräfte immer schwieriger werden, so hört man viele Gründe. Neben der übermäßigen Nutzung von audiovisuellen Medien durch und des negativen Einflusses der mobilen Endgeräte wie Handy und Tablet auf die Schüler wird in einem Atemzug auch die immer größer werdende Verschiedenheit der Kinder per se, auch als Heterogenität bezeichnet, genannt⁶. In diesem Zusammenhang ist mit dem Begriff „Heterogenität“ die Unterschiedlichkeit der Schüler hinsichtlich ihrer persönlichen, für den Lernerfolg relevanten, Dispositionen gemeint⁷.

Blickt man dann in die derzeit aktuelle pädagogische Veröffentlichungslandschaft, so findet man auch hier immer öfter Werke mit dem Wort „Heterogenität“ im Titel⁸. Es scheint so zu sein, dass diese Herausforderung in Wissenschaft, Schulpolitik, bei den Berufsverbänden wie beispielsweise dem Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverband⁹, aber auch konkret vor Ort in den Einzelschulen im Moment „auf den Nägeln brennt“ und ein patentierter Lösungsansatz noch nicht gefunden ist. Dies bestätigt auch das PISA-Konsortium, indem es anmerkt, dass zwar in Deutschland, im Vergleich zu

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Verlauf dieser Arbeit der Begriff „Schüler“ verwendet. Er ist geschlechtsneutral gemeint und schließt Schülerinnen und Schüler mit ein. Gleiches gilt für den Begriff „Lehrer“.

² Vgl. *Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie*; Waxmann, Münster, 2017, S. 80

³ https://www.blv.de/uploads/media/d13-Arbeitsbelastung_in_Schulen_ARBIS_.pdf (letzter Aufruf am 04.05.2018)

⁴ <https://www.isf-bremen.de/> (letzter Aufruf am 14.04.2018)

⁵ *Zachau, Helmut, u. a.: Belastung der Grundschule im roten Bereich*, in: *Grundschule aktuell*, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 141, Februar 2018, S. 33-34

⁶ Vgl. *Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie*; Waxmann, Münster, 2017, S. 81

⁷ Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Heterogenit%C3%A4t_\(P%C3%A4dagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Heterogenit%C3%A4t_(P%C3%A4dagogik)) (letzter Aufruf 02.05.2018)

⁸ https://www.amazon.de/s/ref=nb_sb_noss_1?mk_de_DE=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&url=search-alias%3Daps&field-keywords=heterogenit%C3%A4t (letzter Aufruf am 14.05.2018)

⁹ https://www.blv.de/BLLV-Ressort-Politik.6504.0.html?&cHash=61918a797d2ad0da7389df744859e46e&tx_ttnews%5Btt_news%5D=7959 (letzter Aufruf am 11.05.2018)

anderen europäischen Ländern, noch relativ homogene Verhältnisse innerhalb der einzelnen Klassen der Erhebungsteilnehmer herrschen, der Umgang mit der gegebenen Heterogenität aber besonders ungeschickt sei¹⁰. Zu wenig wird in Deutschland beispielsweise auf soziale und kulturelle (Milieu-)Unterschiede Rücksicht genommen. Auch die aktuelle IGLU-Studie 2016 stellt auf den Begriff der Heterogenität ab, indem sie die nur mehr durchschnittlichen (und seit Beginn der IGLU-Studien 2001 stagnierenden) Leistungen der deutschen Grundschüler im Lesen darauf zurückführt, dass sich die Heterogenität an deutschen Grundschulen kontinuierlich vergrößert hat¹¹.

Ziel dieser Arbeit soll es sein, einen möglichen Weg des besseren Umgangs mit Heterogenität im Anfangsunterricht der Grundschule, also den Jahrgangsstufen eins und zwei aufzuzeigen. Dies geschieht in Form eines Theorie-Praxis-Transfers, indem theoriegestützt die Entwicklung an einer Grundschule skizziert werden soll, wie im Rahmen der Schulentwicklung die Eingangsstufe reformiert und zu einer Jahrgangsmischung umgewandelt werden kann. Dabei liegt der Blick auf dem gesamten System Schule und es werden auf der Basis wissenschaftlicher Ansätze Leitprinzipien und Lösungswege für die Umsetzung aufgezeigt. Dies in ausführlicher Weise darzustellen erscheint trotz der bereits vorhandenen vielgestaltigen Modellversuche (vgl. Kapitel 3) notwendig, denn eine theoriegeleitete Handlungsanweisung für Schulen, die sich von innen heraus reformieren wollen, ist in der einschlägigen Literatur nicht zu finden.

Vor diesem Hintergrund soll in dieser Arbeit zunächst der Begriff der Heterogenität definiert und die gesellschaftlichen Ursachen für die immer größer werdende Heterogenität beschrieben werden. Anschließend sollen diese in Bezug zum Auftrag der (Grund)Schule gesetzt und erläutert, sowie kurz die in der Literatur zu findenden Lösungsmöglichkeiten dargestellt werden.

Der aus meiner Sicht vielversprechendste Lösungsansatz für die Schuleingangsphase, also die Klassen der Jahrgangsstufen eins und zwei, in welchen die grundlegenden Kulturfähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt werden, ist die Jahrgangsmischung. Hiermit gemeint ist die Mischung zweier oder mehrerer Schülerjahrgänge, die dann innerhalb einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Dieses System wird in einem eigenen Kapitel genau vorgestellt und dessen unterschiedliche Möglichkeiten be-

¹⁰ Prediger, Susanne: Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen; <http://www.mathe-matik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/04-jahrbuch-sbf-heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.05.2018)

¹¹ Vgl. Burba, Desiree: Nur noch Durchschnitt; in: schulmanagement 1/2018, Oldenbourg, München, S: 20-24

schrieben. Bereits existierende Modellversuche, wie die „Flexible Grundschule“ in Bayern, sowie weitere, in anderen Bundesländern bereits etablierte Modelle, werden vorgestellt.

Ein weiteres Kapitel widmet sich dann dem Unterricht in der Jahrgangsmischung, wobei hier der besondere Fokus auf den Möglichkeiten und Chancen der Unterschiedlichkeit der Schüler, sowie auf den für den Unterricht notwendigen Voraussetzungen, Arbeitsformen und Methoden liegt.

Im zentralen Kapitel dieser Arbeit wird dann auf die Einführung der Jahrgangsmischung als Schulentwicklungsprozess, also die geplante Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen durch alle Mitglieder der Schulfamilie und besonders der Lehrer¹², eingegangen. Es sollen die notwendigen Schritte in der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung erläutert und beschrieben und die von vielen Forschern, unter anderem von Hattie herausgestellte¹³, herausragende Rolle der Schulleitung dargestellt werden. Personalentwicklung ist in diesem Zusammenhang gemeint als gesammelte Aktivitäten der Personalplanung, -führung und -förderung¹⁴, Unterrichtsentwicklung als Veränderung, Akzentuierung und Weiterentwicklung vorhandener oder angedachter Unterrichtsformen¹⁵ und schließlich Organisationsentwicklung als planvolle und systematische Weiterentwicklung der gesamten Schule¹⁶. Anschließend wird noch auf Qualitätssicherung und Evaluation, also einer planvollen, systematischen und auf Daten gestützten Beurteilung und Bewertung der eingeleiteten Maßnahmen¹⁷, sowie die Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld eingegangen.

Auch die mit der Einführung der Jahrgangsmischung zusammenhängenden Schwierigkeiten und Probleme dürfen nicht verheimlicht werden und finden in einem anschließenden Kapitel ihre Besprechung. Dabei wird grundsätzlich auf Schulentwicklung und besonders auf die Sicht der Jahrgangsmischung in der Öffentlichkeit, die Rahmenbedingungen und die Probleme mit Inklusion und Verhaltensauffälligkeiten eingegangen.

¹² Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. XI

¹³ Vgl. Rolff, Hans-Günter: Auf die Lehrkräfte kommt es an – aber auch auf die Schulleitungen; in: b:sl, Ausgabe 3/2015, S. 38

¹⁴ Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. IX

¹⁵ Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. XII

¹⁶ Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. IX

¹⁷ Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. VIII

Abschließend werden im Rahmen dieser Arbeit noch die Grenzen der Jahrgangsmischung abgesteckt und diskutiert und auch in einem zusammenfassenden Fazit die Zukunftsperspektiven der schulischen Situation, besonders in der Eingangsstufe unseres Schulsystems kritisch beleuchtet.

Damit stellt diese Arbeit eine Möglichkeit dar, mit der (zunehmenden) Heterogenität der Schulanfänger umzugehen, erläutert Möglichkeiten, Chancen und Grenzen, zeigt den Weg der Einzelschule zu diesem System auf und rückt diesen in einen die Schulentwicklung betreffenden Gesamtzusammenhang.

2. Heterogenität: Herausforderung und Gelegenheit

Nicht erst seit ein paar Jahren, schon seit Beginn des geregelten Schulwesens in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts, wird die Unterschiedlichkeit der Schüler wahrgenommen und meist als Schwierigkeit beschrieben. So spricht der große Didaktiker Johann Friedrich Herbart, gefragt nach dem Hauptproblem des Unterrichts, von der „Verschiedenheit der Köpfe“¹⁸ und meint damit selbstverständlich die zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen. Dass diese Verschiedenheit bereits zur damaligen Zeit als Problem gesehen wurde zeigt deutlich die Maßgabe und Zielrichtung der (deutschen) Schulpolitik auf: Herstellung einer möglichst geringen Unterschiedlichkeit der Klasse/Gruppe, damit der Unterricht mit diesem „Problem“ nicht mehr belastet werden würde. Resultat dieser Bestrebungen waren das gegliederte Schulwesen, die Möglichkeit der Klassenwiederholung sowie die Zurückstellung vom Schulbesuch und der etwaige Besuch einer Sonder- oder Förderschule¹⁹.

Trotz dieser angestrebten Möglichkeiten der Herstellung gleicher Lernvoraussetzungen ist das „Problem“ der Verschiedenheit der Schüler augenscheinlich nicht gelöst, es scheint im Gegenteil immer größer und komplizierter zu werden. Deshalb soll nun der Begriff der Heterogenität zunächst einmal definiert und auf die schulische Situation bezogen werden.

2.1 Begriffsbestimmung „Heterogenität“

Von der griechischen Wortbedeutung ausgehend beschreibt der Begriff „Heterogenität“ die Uneinheitlichkeit der Elemente einer Menge²⁰. Dabei wird die übergeordnete Menge als heterogen bezeichnet, nicht seine einzelnen Bestandteile. In einer heterogenen Gruppe können sich also die einzelnen Individuen stark voneinander unterscheiden.

Bei der Verwendung des Begriffs Heterogenität zur Beschreibung der Unterschiedlichkeit von Individuen muss man sich immer seiner vier bestimmenden Kriterien bewusst sein: Relativität, Partialität, Konstruiertheit und Wertneutralität²¹. Mit Relativität ist hierbei gemeint, dass Heterogenität keine absolute Eigenschaft darstellt, sondern das Ergebnis

¹⁸ Vgl. Keck, Rudolf/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik; Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994, S. 339-340

¹⁹ Vgl. Tillmann, Klaus-Jürgen: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern?; https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulaffung/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1_.pdf (letzter Aufruf 02.05.2018)

²⁰ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Heterogenität>

²¹ Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 315-332

eines Vergleichs eines bestimmten Kriteriums nach festgelegten Maßstäben ist. Partia-
lität beschreibt die zeitliche Begrenztheit der Aussagekraft der Heterogenität, da sich die
beschriebenen Unterschiede vergrößern oder verkleinern können. Damit ist eine Be-
schreibung der zukünftigen Entwicklung der Menge genauso wenig möglich, wie die Ver-
wendung des Begriffs Heterogenität als Gesamtmerkmal der Menge. Konstruiertheit
macht deutlich, dass Heterogenität beziehungsweise das Gegenteil (Homogenität) erst
durch das Anlegen eines bestimmten Maßstabs entsteht, es handelt sich also um ein vom
Maßstab abhängiges Konstrukt. Schließlich beschreibt der letzte Begriff, die Wertneut-
ralität, noch den Ansatz, dass die Konstruktion von Heterogenität nicht per se einen po-
sitiven oder negativen Zustand beschreibt. Dennoch wird Heterogenität immer mit einem
bestimmten Interesse oder in dezidierten Zusammenhängen konstruiert²².

Im Falle der Schule ist der Zusammenhang meist in Bezug auf die Lerngruppe zu erken-
nen und beschreibt in der Regel die in der Klasse vorhandenen Lernvoraussetzungen.
Wie unterscheiden sich aber nun die Kinder ganz konkret, welche Merkmale spielen eine
Rolle? Die Vielfalt der Schüler kann beschrieben werden durch deren Fähigkeiten, Mo-
tivation, Lerntempo, Vorkenntnisse, Persönlichkeit, Arbeitshaltung, Selbstkonzept, Er-
fahrungshintergrund, Geschlecht, kulturellen Hintergrund und viele mehr²³. Dabei mani-
festiert sich in Bezug auf die schulischen Anforderungen Heterogenität vor allem in der
Wissensbasis, der Intelligenz, der Motivation und der Meta-Kognition²⁴. Wissensbasis
meint in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer
Klasse in verschiedenen Wissensbereichen über sehr unterschiedliche Kenntnisse ver-
fügen, was den zu lernenden Stoff für jeden unterschiedlich macht. Unterschiede in der
Intelligenz bedingen Auffassungsgeschwindigkeit und Speicherkapazität des Einzelnen,
sowie dessen Fähigkeiten, Informationen im Langzeitgedächtnis zu integrieren. Auch die
Motivationslage (Lust zu Lernen, Ängste, etc.) ist bei jedem Schüler unterschiedlich und
beeinflusst in starken Maße die Lerntätigkeit und die effektive Informationsverarbeitung.
Schließlich variieren auch die Meta-Kognitionen innerhalb einer Lerngruppe sehr stark.
Sie sind dafür verantwortlich, wie an eine Problembearbeitung oder -lösung herange-
gangen wird, beziehungsweise deren kritische Beurteilung²⁵.

²² Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht,
Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesba-
den, 2010, S. 315-332

²³ Vgl. Prediger, Susanne: Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen;
<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/04-jahrbuch-sbf-heterogenitaet.pdf> (letzter Auf-
ruf 02.06.2018)

²⁴ Vgl. Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule; VS Verlag, Wiesbaden, 2011, S.
44

²⁵ Vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum
Lehren und Lernen im Unterricht; Scheider, Hohengehren, 2005², S. 437

Aus dieser kurzen Zusammenstellung der relevanten Schülermerkmale wird deutlich, dass sich, unabhängig von der Vorauswahl der Schüler, immer recht unterschiedliche Lern- und Arbeitstypen in einer Klasse befinden, gerade im Bereich der Grundschule. Zudem kommen noch die gesellschaftlichen Entwicklungen in den letzten Jahren hinzu, welche die Heterogenität weiter vergrößern.

2.2 Gesellschaftliche Ursachen

Dass die Schüler schon immer eine heterogene Gruppe waren, wurde aus dem vorhergehenden kurzen Kapitel deutlich. Aber in den letzten Jahrzehnten wurde diese Heterogenität um ein Vielfaches gesteigert, denn durch die Globalisierung, verstärkte Migration, Mobilität²⁶, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse sowie dem Wandel unserer Gesellschaft von der Industriegesellschaft hin zur Informationsgesellschaft fanden tiefgreifende Veränderungen statt²⁷. Vor allem die vielschichtigen Wechselwirkungen der politischen und ökonomischen Migration beeinflussen unsere Gesellschaft in allen Bereichen. Mittlerweile beträgt der Prozentsatz an Kindern mit Migrationshintergrund deutschlandweit mehr als 30 Prozent²⁸, in Ballungsräumen liegt der Anteil bei etwa 50 Prozent²⁹. Alleine diese Zahlen zeigen auf, welche zusätzlichen Heterogenitätsfaktoren in einer Klasse zusammenkommen können. Es gilt sprachliche, kulturelle, ethnische, nationale und religiöse Verschiedenheit „unter einen Hut“ zu bringen.

Im Gegensatz zur großen Heterogenität der Schülerschaft ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Lehrerschaft in Bezug auf kulturelle Prägung und Migrationshintergrund extrem homogen ist. So liegt der Anteil der Lehrer mit Migrationshintergrund im Mittel über alle Schularten bei unter einem Prozent und der weitaus größte Teil der Lehrerschaft stammt aus der bürgerlichen Mittelschicht³⁰. Auch diese Disparität gilt es bei der Heterogenitätsdiskussion mit zu bedenken.

Eine weitere Ursache für die zunehmende Heterogenität mag die Diversifizierung der Lebensverhältnisse in unserer Gesellschaft sein. Immer mehr Patchwork-Familien, Klein-Familien mit nur einem (verfügbaren) Elternteil und zugleich die veränderten Wohn- und Arbeitsbedingungen, die oftmals beide Elternteile dazu nötigen, in Vollzeit zu

²⁶ Vgl. *Hüpping, Birgit*: Migrationsbedingte Heterogenität; Springer, Wiesbaden, 2017

²⁷ Vgl. *Engin, Havva*: Pädagogik der Vielfalt: Strategien zum Umgang mit Heterogenität in der Schule; https://lehrerfortbildung-bw.de/s_allg/gs/veranstaltung/.../paedagogik_der_vielfalt.ppt (letzter Aufruf 12.05.2018)

²⁸ *Hüpping, Birgit*: Migrationsbedingte Heterogenität; Springer, Wiesbaden, 2017, S. 30

²⁹ *Hüpping, Birgit*: Migrationsbedingte Heterogenität; Springer, Wiesbaden, 2017, S. 30

³⁰ Vgl. *Hüpping, Birgit*: Migrationsbedingte Heterogenität; Springer, Wiesbaden, 2017, S. 32

arbeiten, um den Lebensunterhalt zu sichern. Dies bedeutet, dass nahezu die meisten Kinder in sehr unterschiedlichen Verhältnissen mit keineswegs vergleichbarem intellektuellem Anregungsgehalt, Förder-, Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten sowie Werte- und Regelkanon aufwachsen. Eingeschult werden sie aber (fast) alle gemeinsam in die Grundschule.

2.3 Auftrag der Grundschule

Der Auftrag der Grundschulen in Deutschland ist in den Schulgesetzen und -ordnungen geregelt, sowie in den Landesverfassungen allgemein definiert. In Bayern sind dies beispielsweise das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)³¹, sowie die Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (BaySchO)³² und die Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (GrSO)³³. Eine genauere Beschreibung der Ziele und Leitlinien findet sich dann in den länderspezifischen Lehrplänen und Unterrichtshinweisen. Hier wiederum das bayerische Beispiel:

„Die Grundschule ist der erste gemeinsame schulische Bildungsort für Kinder mit sehr unterschiedlichen Biografien und Bildungshintergründen. In passgenauem Anschluss an den Bildungsort Kindertageseinrichtung verwirklicht sie den ihr eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag, indem sie eine verlässliche Grundlage für die weitere schulische Bildung sowie für kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe schafft. Die Grundschule wirkt partnerschaftlich zusammen mit Eltern und Familien sowie mit anderen Bildungseinrichtungen, um die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und in ihrer Entwicklung zu einer eigenständig denkenden sowie verantwortungs- und wertebewusst handelnden Persönlichkeit zu stärken und zu unterstützen.

Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens und Lebens in der Grundschule bildet die vorhandene Vielfalt an Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen, die Kinder mit- und einbringen. Die Grundschule stärkt und fordert alle ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler ganzheitlich und knüpft an ihre sozialen Kompetenzen sowie ihre biografischen, sprachlichen, kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Erfahrungen an.“³⁴

Der zweite Absatz macht bereits die Ausrichtung deutlich. Die Grundschule als Schule für alle Kinder nimmt diese in ihrer Unterschiedlichkeit wahr und nimmt die vorhandene Heterogenität als Ausgangspunkt für das gemeinsame Lernen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die heterogenen Voraussetzungen erkannt, anerkannt und nutzbringend eingesetzt werden sollen, damit alle Schüler ganzheitlich gestärkt, gefördert und gefordert werden können. Nur so kann es die Grundschule erreichen, ihrem grundlegen-

³¹ <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> (letzter Aufruf 02.05.2018)

³² <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016> (letzter Aufruf 02.05.2018)

³³ <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO>true> (letzter Aufruf 02.05.2018)

³⁴ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/grundschule> (letzter Aufruf 21.05.2018)

den Bildungsauftrag gerecht zu werden, Bildung als „Prozess der Persönlichkeitswerdung durch die Begegnung mit Menschen, Phänomenen und Sachverhalten“³⁵ zu gestalten, die Schüler auf lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen vorzubereiten und eine gemeinsame Grundbildung zu vermitteln³⁶.

2.4 Heterogenität im deutschen Schulsystem

Wie gerade beschrieben, soll die Grundschule die gemeinsame, erste Schule für alle Kinder sein. Dies ist aber in den meisten Bundesländern nicht der Fall, denn über die Möglichkeit der Zurückstellung vom Schulbesuch und die Einschulung an einer Förderschule starten nicht einmal 90% der Schulanfänger gemeinsam. Hier wird bereits deutlich, wie die herkömmliche Ausrichtung des deutschen Schulsystems geartet ist. Es wird versucht, bereits zu Schulbeginn eine möglichst homogene Gruppe herzustellen. Diese Tendenz zieht sich weiter über die Möglichkeit der Klassenwiederholung und der Überweisung an eine Förderschule, so dass am Ende der Grundschulzeit nur noch 80% der ursprünglich Sechsjährigen in der vierten Klasse der Grundschule zusammen sind³⁷.

Noch deutlicher wird der Versuch der Herstellung möglichst homogener Lerngruppen bei der Betrachtung der weiterführenden, mehrgliedrigen Schulsysteme. Durch unterschiedlichen Schularten sollen die Schüler nach ihrem Lern- und Leistungsvermögen gefördert werden. Es treten aber große Überschneidungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit zwischen den einzelnen Schularten auf³⁸. So zeigt die Verteilung der Lese-Leistungen in PISA 2000 nach Bildungsgang, dass sich die einzelnen Schularten in weiten Bereichen in den Ergebnissen überschneiden³⁹, eine Sortierung der Schüler nach Leistungsvermögen nach der Grundschule also nicht wirklich verlässlich funktioniert.

Zieht man dann noch die vom PISA-Konsortium angemahnte starke Selektion der Schüler an weiterführenden Schulen nach ihrer sozialen Herkunft in Betracht⁴⁰, so wird klar,

³⁵ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 28

³⁶ Vgl. Werning, Rolf/ Avci-Werning, Meltem/ Löser, Jessica: Auf dem Weg zur inklusiven Schule; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0420, 2014, S. 18

³⁷ Vgl. Tillmann, Klaus-Jürgen: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern?; https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulangebot/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1.pdf (letzter Aufruf 02.05.2018)

³⁸ Vgl. Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie; Waxmann, Münster, 2017

³⁹ Prediger, Susanne: Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen; <http://www.mathe-matik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/04-jahrbuch-sbf-heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 22.05.2018)

⁴⁰ Vgl. Baumert, Jürgen, u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich; Leske + Budrich, Opladen, 2001, S. 373f

dass derzeit im deutschen Schulsystem Homogenisierungstendenzen deutlich dominieren und Heterogenität nicht zulassen wollen⁴¹.

2.5 Umgang mit Heterogenität in der Schule

Auf die wahrgenommene und auch reell vorhandene Heterogenität der Schüler gibt es nun verschiedene Reaktionsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Wird die beschriebene Unterschiedlichkeit als negative Eigenschaft der Gruppe gesehen, so muss diese beseitigt werden. Dies kann durch zweierlei Maßnahmen geschehen: Zum einen kann die Heterogenität schlichtweg ignoriert werden (passive Reaktionsform)⁴². Dies hat zur Folge, dass der Unterricht an einem fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet wird und dessen Lernfortschritte als Maßstab für die gesamte Lerngruppe definiert werden⁴³. Ein ähnliches Vorgehen postulierte bereits Trapp zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als er empfahl, „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“⁴⁴.

Als zweite Möglichkeit sei die substitutive Reaktionsform genannt⁴⁵. Sie besagt, dass man bestrebt ist, die Schüler an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Dies geschieht entweder im Vorfeld auf schulorganisatorischer Ebene durch Zuweisung bestimmter Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Schularten (gegliedertes Schulsystem, vgl. Punkt 2.4), durch die Aussortierung zu schwacher Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schulart durch Klassenwiederholung oder Schulartwechsel oder durch spezielle Stütz- und Förderprogramme⁴⁶.

Aber auch eine positive Sicht auf die Heterogenität der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist möglich und führt ebenfalls zu zwei Reaktions- und Umgangsformen. Dies ist zum einen die aktive Reaktionsform. Sie beschreibt die

⁴¹ Vgl. *Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie*; Waxmann, Münster, 2017

⁴² vgl. *Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule*; VS Verlag, Wiesbaden, 2011, S. 105-136

⁴³ Vgl. *Wischer, Beate: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine pädagogischen Herausforderungen*; <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.05.2018)

⁴⁴ Vgl. *Keck, Rudolf/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik*; Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994, S. 339-340

⁴⁵ Vgl. *Wischer, Beate: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine pädagogischen Herausforderungen*; <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.05.2018)

⁴⁶ Vgl. *Wischer, Beate: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine pädagogischen Herausforderungen*; <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 21.05.2018)

Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, indem differenzierte Lernangebote bereitgestellt werden⁴⁷.

Als letzte Möglichkeit sei schließlich die proaktive Reaktionsform genannt. Hier werden die Schüler individuell gefördert, indem der Unterricht adaptiv gestaltet wird. Dies bedeutet die Bereitstellung von auf das individuelle Lern- und Leistungsvermögen des Kindes abgestimmter Inhalte, also auch differentieller Lernziele im Sinne eines für alle Schülerinnen und Schüler gültigen Basis- und eines individuellen Aufbaucurriculums⁴⁸.

Konkret äußern sich die zuvor angesprochenen Maßnahmen der positiven Herangehensweise an Heterogenität durch verschiedene didaktische und schulorganisatorische Maßnahmen. Beispielhaft seien für didaktische Maßnahmen Binnendifferenzierung, selbstreguliertes Lernen, Methodenvielfalt⁴⁹ oder kooperative Lernformen genannt.

Auf schulorganisatorischer Ebene können folgende bisher in den Blick genommene Dimensionen beschrieben werden: Individuelle Stütz- und Förderangebote, Reformen der Schuleingangsstufe, integrative und inklusive Erziehung, sowie die Jahrgangsmischung⁵⁰. Dabei bietet die Jahrgangsmischung aus meiner Sicht die größten und weitreichendsten Möglichkeiten und Chancen. Deshalb soll, nach einer kurzen Beschreibung der Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität, im Folgenden diese Form des Umgangs mit der Heterogenität der Schüler in der Schuleingangsphase beschrieben und genauer diskutiert werden.

⁴⁷ Vgl. *Wischer, Beate*: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine pädagogischen Herausforderungen; <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.05.2018)

⁴⁸ Vgl. *Wischer, Beate*: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine pädagogischen Herausforderungen; <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.05.2018)

⁴⁹ Vgl. *Engin, Havva*: Pädagogik der Vielfalt: Strategien zum Umgang mit Heterogenität in der Schule; https://lehrerfortbildung-bw.de/s_allg/gs/veranstaltung/.../paedagogik_der_vielfalt.ppt (letzter Aufruf 02.05.2018)

⁵⁰ Vgl. *Engin, Havva*: Pädagogik der Vielfalt: Strategien zum Umgang mit Heterogenität in der Schule; https://lehrerfortbildung-bw.de/s_allg/gs/veranstaltung/.../paedagogik_der_vielfalt.ppt (letzter Aufruf 02.05.2018)

2.6 Einstellungen der Lehrkräfte zur Heterogenität

Neben den äußeren Rahmenbedingungen hängt der Umgang der einzelnen Lehrkraft mit Heterogenität sehr stark von den eigenen Einstellungen und subjektiven Theorien ab. Subjektive Theorien sind „gleichsam vorbewusste, nicht reflektierte Idealvorstellungen, in diesem Fall von ‚richtigem‘ Unterricht“⁵¹. Sie werden durch Alltagserfahrungen, eigene Erlebnisse und viele andere Einflüsse generiert und wir legen sie unseren Wahrnehmungen und Handlungen zugrunde. Somit dienen uns diese subjektiven Theorien als Orientierungsgrundlage für bestimmte Handlungsmuster. Den Unterricht betreffend sind folgende subjektive Theoriebausteine bei Lehrkräften immer noch vorherrschend: Unterricht verläuft nach einem starren, schwer veränderbaren Drehbuch, die Lerngruppe schreitet in möglichst geringen individuellen Abständen vorwärts, eine gute Lehrkraft schafft die beiden vorgenannten Richtlinien und schließlich, dass Kinder optimal lernen können, wenn sie sich an den vorgegebenen Weg halten⁵². Demzufolge liegt eine Störung vor, wenn zu große Heterogenität herrscht. Im Gegensatz dazu wäre aber auch eine undifferenzierte Idealisierung von Heterogenität denkbar, die folgende Elemente enthalten könnte: Kinder sind verschieden, alles soll so bunt und schön bleiben und als Lehrkraft bin ich dagegen sowieso machtlos⁵³. Diese Form der subjektiven Theorie wäre auch nicht zielführend im Sinne einer konstruktiven und verantwortungsvollen Nutzung der Heterogenität. Um damit adäquat umgehen zu können, benötigen Lehrkräfte also Heterogenitätskompetenz, die sie in die Lage versetzt, die Spannung zwischen der Orientierung an schulischen Normen und dem Respekt individueller Unterschiede in der täglichen Praxis aufzulösen⁵⁴.

Befragt man nun Lehrkräfte, die bereits in einer jahrgangskombinierten Klasse unterrichten und solche, die es noch nicht tun, so lassen sich drei Gruppen von Einstellungen zu Heterogenität ausmachen: Die normbezogene negative Sichtweise mit dem Ziel der Homogenisierung, die differenzbezogene, positive Sichtweise aufgrund der Bereicherung

⁵¹ Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 317

⁵² Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 315-332

⁵³ Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 315-332

⁵⁴ Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 315-332

des Unterrichts und schließlich die negative Sicht wegen der hohen Arbeitsbelastung⁵⁵. Setzt man diese Gruppen in Bezug zur derzeitigen Tätigkeit, so stellt sich heraus, dass Lehrkräfte, die momentan in einer jahrgangskombinierten Klasse unterrichten die positivste Sichtweise auf Heterogenität besitzen und es lässt sich daraus schließen, dass es durch schulorganisatorische Maßnahmen also möglich ist, Lehrkräfte dazu zu bringen, ihre subjektiven Theorien zu hinterfragen und aktiv eine neue Haltung einzunehmen. Ein bloßer Appell an den Willen scheint diesen Wandel nicht anstoßen zu können⁵⁶.

Ein ähnliches Bild zeichnet eine Studie zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. Lehrkräfte pflegen dann einen normalen, wertschätzenden Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, wenn sie selbst persönliche (biografische) Erfahrungen und Wissen aus Fort- und Weiterbildungen damit besitzen⁵⁷. Es gilt also auch hier Wissen und persönliche Erfahrungen zu kombinieren, um maximalen Erfolg zu erlangen.

3. Konzepte der Jahrgangsmischung

Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen ist keine Erfindung der letzten Jahre oder Jahrzehnte, es gibt ihn seit es Schule als solche überhaupt gibt⁵⁸. Allerdings war es seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht seit jeher ein Bestreben, Unterricht in jahrgangsreinen Klassen zu organisieren⁵⁹. Die dafür angeführten Begründungstendenzen wurden bereits in Kapitel 2.4 kurz erläutert. Jahrgangsgemischter Unterricht allerdings wurde seit langem von sogenannten Reformpädagogen wie Pestalozzi, Montessori, Dewey, Freinet⁶⁰ oder Petersen aufgrund ihrer Überzeugung, dass diese Unterrichtsform erzieherische Vorteile implizieren würde, bevorzugt⁶¹. Mittlerweile werden diese Ansätze durch Erkenntnisse der lerntheoretischen Forschung und Studien zur Kindheitssoziologie gestützt und bestätigt⁶².

⁵⁵ Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 315-332

⁵⁶ Vgl. Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*; VS Verlag, Wiesbaden, 2010, S. 315-332

⁵⁷ Vgl. Hüpping, Birgit: *Migrationsbedingte Heterogenität*; Springer, Wiesbaden, 2017, S. 68

⁵⁸ Vgl. De Boer, Heike/ Burk, Karlheinz/ Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*; Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main, 2007, S. 10-31

⁵⁹ Vgl. De Boer, Heike/ Burk, Karlheinz/ Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*; Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main, 2007, S. 10-31

⁶⁰ Vgl. Herzig, Sabine/ Lange, Anke: *So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen*; Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2006, S. 19f

⁶¹ Vgl. Heyer, Peter/ Sack, Lothar/ Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): *Länger gemeinsam lernen*; Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/Main, 2003, S. 67-74

⁶² Vgl. Heyer, Peter/ Sack, Lothar/ Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): *Länger gemeinsam lernen*; Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/Main, 2003, S. 68

3.1 Definition „Jahrgangsmischung“

Jahrgangsgemischte Klassen unterscheiden sich von jahrgangstreuen Klassen dahingehend, als dass sich im Klassenverband Kinder aus mehreren Geburtsjahrgängen befinden, ohne dass es sich dabei um Rückstellungen oder Klassenwiederholungen handelt. Entgegen der gängigen Einschulungspraxis, die besagt, dass alle Kinder eines Jahres bis zu einem bestimmten Stichtag (im Bayern der 30.09.) schulreif sind und gemeinsam in die erste Klasse eingeschult werden müssen, befinden sich in einer jahrgangsgemischten Eingangsklasse auch Kinder, die bereits Schulerfahrung, sprich bereits ein oder mehrere Schuljahre hinter sich haben⁶³.

Geht man nun von dieser Mischung der Jahrgänge aus, lassen sich verschiedene Modelle entwickeln, wie die Organisation der Grundschule gestaltet werden kann. Stets zu beachten ist dabei, dass die Grundschule (meist) nach dem vierten Schuljahr endet und die Schüler dann in das mehr oder weniger gegliederte Schulsystem eintreten.

Das in Deutschland am weitesten verbreitete Modell der Jahrgangsmischung ist die Zusammenfassung der ersten und zweiten Jahrgangsstufe. Bisweilen ist auch, wenngleich weit weniger häufig, die dritte und vierte Jahrgangsstufe kombiniert. Die folgende Grafik macht das System am Beispiel einer zweizügigen Grundschule deutlich⁶⁴:

4a	4b	4a	4b	3/4a	3/4b	3/4c	3/4d
3a	3b	3a	3b	1/2a	1/2b	1/2c	1/2d
2a	2b	1/2a	1/2b	1/2a	1/2b	1/2c	1/2d
1a	1b	1/2c	1/2d				
jahrgangstreue Klassen		jahrgangsgemischte Eingangsstufe		doppelte Jahrgangs- mischung			

Weitere, eher selten zu findende Modelle wären die Kombination der Klassen 1, 2 und 3 oder aller Grundschulklassen von 1-4.

In allen bisher beschriebenen Modellen ist der Klassenverband nicht stabil, es kommen jeweils zum neuen Schuljahr Kinder dazu, bzw. verlassen die Klasse. Im letzten Beispiel, dem aufsteigenden Stammgruppenmodell, ist dies nicht der Fall. Hier ist der Klassenverband drei Schuljahre lang stabil (1/2 – 2/3 – 3/4), danach erfolgt für einen Teil der Gruppe der Übergang in die Sekundarstufe I und neue Schulanfänger kommen dazu. Im

⁶³ Vgl. Grotenhaus, Birgitt/ Reiners, Christoph: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten!; Auer, Donauwörth, 2005², S. 11-17

⁶⁴ Vgl. Grotenhaus, Birgitt/ Reiners, Christoph: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten!; Auer, Donauwörth, 2005², S. 11-17

darauffolgenden Jahr verlässt wieder eine Gruppe die Klasse in Richtung Sekundarstufe I und es ist wieder eine 1/2 entstanden⁶⁵:

Klasse 1/2	Klasse 2/3	Klasse 3/4	Klasse 4/1	Klasse 1/2
------------	------------	------------	------------	------------

(Veränderung der Klassenzusammensetzung im Verlauf von fünf Schuljahren)

Nachfolgend sollen nun ganz konkret die „Flexible Grundschule“ in Bayern detailliert und weitere Modelle der Jahrgangsmischung zusammengefasst vorgestellt werden.

3.2 Beispiel „Flexible Grundschule“ in Bayern

Auch in Bayern gibt es seit jeher jahrgangsgemischte Klassen, wenngleich dies meist keine pädagogisch motivierten Modelle waren, sondern der Versuch, kleine Grundschulen im ländlichen Raum zu erhalten, die eine zu geringe Schülerzahl für Jahrgangsklassen hatten⁶⁶, oder ein Sparmodell, bei dem aus vier kleinen Klassen zwei größere jahrgangstreue und eine jahrgangskombinierte Klasse gebildet wurden.

Der Schulversuch „Flexible Grundschule“ wurde zu Schuljahr 2010/2011 mit 20 sogenannten Stammschulen aus ganz Bayern gestartet, im Schuljahr 2012/2013 um 60 Schulen (Satellitenschulen) erweitert und zum Schuljahr 2014/2015 mit einer anschließenden Evaluation beendet⁶⁷. In den darauffolgenden Jahren wurde das Schulprofil FleGS an weitere Bewerberschulen verliehen und diese Schulform als der jahrgangstreuen Grundschule gleichwertige Alternative in der Schullandschaft etabliert, es läuft also derzeit die Implementierungsphase⁶⁸. Zum Schuljahr 2016/2017 unterrichteten in Bayern schon 216 Schulen nach dem Konzept der FleGS⁶⁹.

Das Konzept der FleGS stützt sich auf sieben Kernelemente, die nun nachfolgend kurz erläutert werden sollen. Eine Übersicht⁷⁰ findet sich im Anhang A.

Erstes Kernelement der FleGS sind die jahrgangsgemischten Klassen, bestehend aus Schülern im ersten, zweiten oder dritten Schulbesuchsjahr. Diese bewusst herbeigeführte Erhöhung der Heterogenität soll den Schülern die Chance geben, bewusst von-

⁶⁵ Vgl. Grotenhaus, Birgitt/ Reiners, Christoph: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten!; Auer, Donauwörth, 2005², S. 14

⁶⁶ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 11

⁶⁷ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 16

⁶⁸ Vgl. <http://bildungspakt-bayern.de/flexible-grundschule/> (letzter Aufruf 03.05.2018)

⁶⁹ Vgl. <https://www.isb.bayern.de/grundschule/flexible-grundschule/> (letzter Aufruf 03.05.2018)

⁷⁰ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 12

und miteinander zu lernen. Neben der besseren Entwicklung der Sozialkompetenzen verspricht sich das Konzept auch eine verbesserte kognitive Anregung sowie eine intensivere Förderung. Die Klassenstärke ist für die FleGS auf maximal 25 Schüler beschränkt⁷¹ (Höchstgrenze in Regelklassen: 28).

Zweites Kernelement der FleGS ist das Anknüpfen an vorschulische Bildung und Erziehung durch verstärkte Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und einer altersgemischten Lernform, die dem Zusammensein im Kindergarten entspricht. Neben dem Aufgreifen bereits bekannter Arbeitsmethoden werden auch gemeinsame Aktionen mit den benachbarten Kindertageseinrichtungen geplant und durchgeführt⁷².

Drittes Kernelement ist die detaillierte Erhebung der Lernausgangslage, damit jeder Schüler bereits in den ersten Schulwochen seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert und gefordert werden kann. Dies geschieht mit Hilfe des computergestützten Verfahrens FIPS⁷³. Eine weitergehende systematische Beobachtung des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes und intensive Elterngespräche ermöglichen es der Klassenlehrkraft, passgenaue Unterrichtsangebote zusammenzustellen und somit Über- oder Unterforderung zu vermeiden⁷⁴.

Individualisierende Lernangebote sind das vierte Kernelement der FleGS. Sie beschreiben das gemeinsame Lernen an verschiedenen Unterrichtsthemen mit guten, offenen und kommunikativen Aufgaben, an welchen jeder Schüler auf seinem Leistungsniveau arbeiten und trotzdem mit seinen Klassenkameraden gemeinsam lernen kann. Dies bedeutet die Installation von schüleraktivierenden Lernumgebungen, die auf natürliche Art und Weise ein hohes Maß an Differenzierung zulassen⁷⁵.

Fünftes Kernelement der FleGS ist die individuelle Lernrückmeldung und Leistungserhebung. Der Lernprozess rückt, neben dem Lernergebnis, stärker in den Fokus und es wird die persönliche Entwicklung und der Fortschritt jedes einzelnen Schülers gewürdigt.

⁷¹ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 13

⁷² Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 14

⁷³ Vgl. <https://www.testzentrale.de/shop/faehigkeitsindikatoren-primarschule.html> (letzter Aufruf 23.05.2018)

⁷⁴ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 14

⁷⁵ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 14

Alternative Formen der Lern- und Leistungsdokumentation, wie zum Beispiel ein Portfolio kommen ebenso zum Einsatz wie das dokumentierte Lernentwicklungsgespräch, welches das Zwischenzeugnis ersetzt⁷⁶.

Die flexible Verweildauer stellt das sechste Kernelement der FleGS dar. Sie besagt, dass das Konzept den Schülern, je nach individueller Disposition, die Möglichkeit eröffnet, nach ein, zwei oder drei Jahren in der FleGS in die dritte Klasse zu wechseln. Dies bedeutet für besonders leistungsstarke Kinder, dass sie schneller voranschreiten dürfen, für Kinder, die mehr Zeit brauchen aber auch, dass sie diese auch bekommen, indem sie drei Jahre in der FleGS verweilen dürfen, ohne den Klassenverband wechseln zu müssen⁷⁷.

Letztes und siebtes Kernelement der FleGS ist schließlich die vertiefte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und Erziehungsberechtigten. Sie schließt Transparenz, intensive Beratung und wohlwollende, am Kind orientierte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ein und möchte so den Kontakt zwischen Familie und Schule intensivieren und pflegen.⁷⁸

Neben der bereits genannten Klassenhöchststärke von 25 Schülern wurden dem Modellversuch noch weitere verbesserte Rahmenbedingungen zugestanden. Dies waren zwei bis fünf Differenzierungsstunden je Klasse, eine Anrechnungsstunde für die Klassenleitung, die zum ersten Mal in der FleGS unterrichtet⁷⁹, sowie ein Budget von 1000 Euro zur Anschaffung von Unterrichtsmaterial. Diese Gratifikationen wurden allerdings zur Implementierungsphase bis auf die Beibehaltung der Klassenhöchststärke zurückgenommen.

Auf die Ergebnisse der im Schuljahr 2014/2015 erfolgten Evaluation soll im Kapitel 4.4 kurz eingegangen werden.

⁷⁶ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 15

⁷⁷ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 15

⁷⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 15

⁷⁹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 16

3.3 Weitere Beispiele

Das Konzept der „Neuen Schuleingangsstufe“ wurde seit 1992 in allen deutschen Bundesländern außer dem Saarland in unterschiedlicher Intensität getestet⁸⁰. Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg etablierten in ihren jeweiligen Modellversuchen dabei auch die Jahrgangsmischung⁸¹. Allen Schulversuchen gemeinsam war, dass auf eine Zurückstellung verzichtet, die individuelle Förderung intensiviert und eine wissenschaftliche Begleitforschung installiert wurde.

Das in Brandenburg FLEX genannte Pilotprojekt entwickelte sich ähnlich dem bayerischen Modell der FleGS. Nach der ersten Phase mit wenigen Schulen wurden immer mehr Schulen zugelassen, das Projekt evaluiert⁸² und anschließend als gleichwertige Regelschule implementiert. In Brandenburg unterrichten derzeit fast die Hälfte aller Grundschulen nach dem Prinzip der FLEX⁸³.

Ähnlich verlief die Entwicklung in Berlin. Dort unterrichten bereits weit mehr als die Hälfte der Grundschulen nach dem Konzept der FLEX⁸⁴. Das Konzept gleicht in vielen Punkten dem aus Bayern, was aus der Übersicht der Kernelemente⁸⁵ deutlich wird:



(Abb. 1: Kernelemente der FLEX in Berlin)

⁸⁰ Vgl. Liebers, Katrin/ Prengel, Annedore/ Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase – Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts; Beltz, Weinheim, 2008, S. 20

⁸¹ Vgl. Liebers, Katrin/ Prengel, Annedore/ Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase – Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts; Beltz, Weinheim, 2008, S. 21f

⁸² Liebers, Katrin/ Prengel, Annedore/ Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase – Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts; Beltz, Weinheim, 2008

⁸³ Vgl. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehren-lernen/schulanfang/flex/> (letzter Aufruf 03.05.2018)

⁸⁴ Vgl. http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/seph_ueberblick.html#nwr (letzter Aufruf 13.05.2018)

⁸⁵ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bildung für Berlin – Die flexible Schulanfangsphase; https://www.berlin.de/.../mdb-sen-bildung-bildungswege-grundschule-flexible_schulanfangsphase.pdf, S. 10f, (letzter Aufruf 10.05.2018)

In Niedersachsen steht es Grundschulen frei, die Jahrgangsmischung in der Eingangsstufe zu implementieren. Es stehen 15 Hospitationsschulen zur Verfügung und es werden je nach äußeren Bedingungen bis zu vier zusätzliche Lehrerstunden je Klasse zugewiesen. Außerdem besteht eine Klassenhöchststärke von 24 Schülern⁸⁶.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen in den Bundesländern mehr oder weniger gefördert wird. Die durchschnittliche Quote für jahrgangsgemischte Klassen liegt deutschlandweit bei ca. 27 %, wobei die Quote der Länder zwischen 1% (Mecklenburg-Vorpommern) und 65% (Berlin) variiert⁸⁷.

4. Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen

Der Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen wurde immer wieder genau unter die Lupe genommen und die möglichen Vor- und Nachteile (vgl. Anhang B) herausgearbeitet. In diesem Kapitel sollen nun die wichtigsten Gestaltungsmomente, besonders im Bezug auf den Umgang mit Heterogenität sowie den grundlegenden Bildungszielen vorgestellt und Forschungsergebnisse zum Lernen in jahrgangsübergreifenden Klassen kurz umrissen werden. Dies begründet die Notwendigkeit einer umfassenden Schulentwicklung, wenn eine FleGS an einer Schule eingerichtet werden soll.

4.1 Nutzung der Heterogenität

Wie bereits erwähnt, muss sich die Lehrkraft, um die Heterogenität innerhalb der jahrgangskombinierten Klasse auch nutzen zu können, dieser auch bewusst sein und sie als positiven Aspekt ihrer täglichen Arbeit sehen. Ist dies der Fall, kann die Heterogenität sinnvoll genutzt werden. Dies zeigt sich im alltäglichen Unterricht beispielsweise durch die potenzielle Erfahrungserweiterung der Schüler und die gegenseitige Anregung aufgrund der unterschiedlichen Dispositionen der einzelnen Schüler⁸⁸. Die Schüler können täglich erleben, dass es unterschiedlichen Herangehensweisen an Probleme, differen-

⁸⁶ Vgl. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/eingangsstufe/die-eingangsstufe-6230.html (letzter Aufruf 03.05.2018) und https://www.mk.niedersachsen.de/download/113478/Jahrgangsgemischte_Eingangsstufe_-_ein_Weg_zum_erfolgreichen_Lernen.pdf (letzter Aufruf 03.05.2018)

⁸⁷ Carle, Ursula/ Metzen, Heinz: Jahrgangsübergreifendes Lernen – Segen oder Flop?; [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621Juel_Vortrag_GSW\(OC_UHB\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621Juel_Vortrag_GSW(OC_UHB).pdf) (letzter Aufruf 10.05.2018)

⁸⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 55

zierte Denk- und Arbeitsweisen gibt und dass sich auch Lösungsmöglichkeiten individuell unterscheiden können. Im gemeinsamen Miteinanderlernen und dem daraus resultierenden voneinander lernen erfahren die Schüler sowohl die Wertschätzung der Individualität, als auch der Gemeinschaft⁸⁹.

In der konkreten Umsetzung im Unterricht bedarf es mehrerer struktureller Voraussetzungen. Dies sind einmal individualisierende Unterrichtsformen, die es nach einer exakten Eingangsdiagnose erlauben, jeden Schüler an sein Vorwissen anknüpfen zu lassen und somit einen optimalen Lernfortschritt zu garantieren⁹⁰. Zugleich wird durch diese Diagnostik für die Lehrkraft klar, welche Kinder wann zusammenarbeiten können, sei es in Helfersituationen oder in arbeitsteiligen Strukturen.

Um die Heterogenität im Unterricht gewinnbringend nutzen zu können, muss ein umsichtiges Differenzierungskonzept vorliegen. Dazu wiederum bedarf es einer genauen Kenntnis der Schüler, damit situationsangemessene Gruppen zusammengestellt werden können, die gemeinsam einen Unterrichtsgegenstand bearbeiten. Je nach Lernstoff, Interesse, Zeit oder Schwierigkeit werden immer neue Gruppen definiert, die sich gegenseitig bei der Lernaufgabe unterstützen, also für-, von- und miteinander lernen⁹¹.

In offenen Unterrichtsformen können die Vorteile der Heterogenität am besten genutzt werden. Dabei handelt es sich um Unterrichtsformen, die eng mit dem Konzept des selbstregulierten Lernens korrespondieren. Dies bedeutet, dass die Schüler ein Mitbestimmungsrecht hinsichtlich des Lerngegenstandes besitzen⁹². Je nach Grad der Öffnung des Unterrichts kann dies lediglich die Reihenfolge der Übungsaufgaben sein (vgl. Punkt 5 in Abbildung 4 auf Seite 23), bis hin zur selbstständigen Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten. Gerade in den offenen Unterrichtsformen kann die Heterogenität der Schüler ihre förderliche Dimension zeigen, da sie hier durch die freien Arbeitsformen auch zugelassen und wertgeschätzt wird⁹³.

Um diese Vorteile für alle Schüler nutzbar zu machen bedarf es im Unterricht Situationen, in denen die Kinder von- und miteinander lernen können. Das funktioniert am bes-

⁸⁹ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 55

⁹⁰ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 53

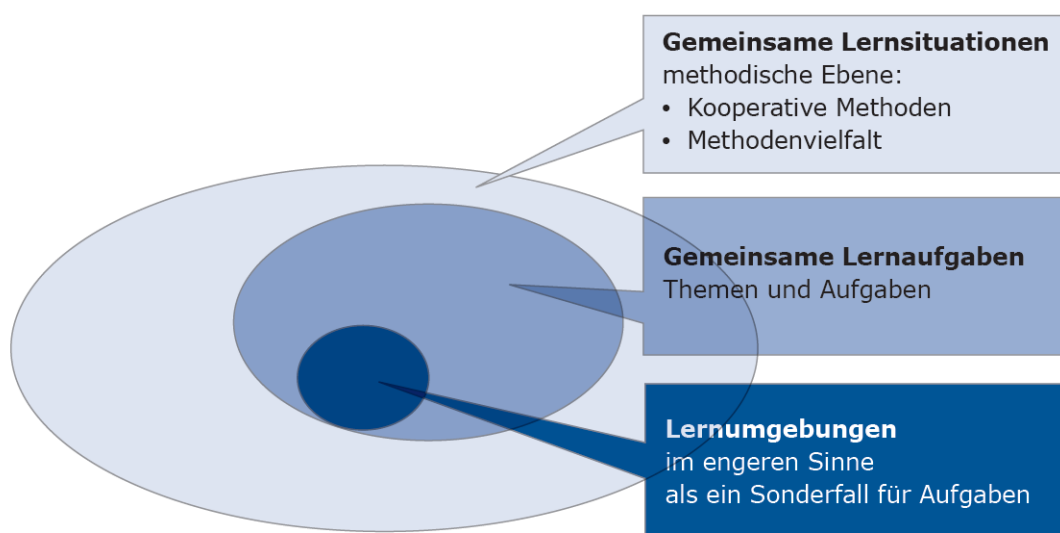
⁹¹ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 53

⁹² Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 53

⁹³ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 54

ten in gemeinsamen Lernaufgaben oder Lernumgebungen. Dies bedeutet, dass das individuelle Lernen seinen Ausgangspunkt bei einer gemeinsamen Aufgabe oder Fragestellung nimmt, die dann im Verlauf des Unterrichts auf den Schülern angemessenen, unterschiedlichen Niveaus bearbeitet wird⁹⁴. Hierzu könnte als Beispiel aus dem Sachunterricht aus dem Lebensraum Hecke die Betrachtung des Igels dienen. Von dieser gemeinsamen Lernsituation ausgehend, ergeben sich viele differenzierte Angebote und Lerngelegenheiten, wie Steckbriefe, Rechercheaufgaben, Beschreibungen, Beobachtungen und vieles mehr. Hier können die Schüler ihr fachliches, methodisches und organisatorisches Vorwissen gezielt einbringen und in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu vertieften Ergebnissen kommen.

Damit ein Unterricht in dieser Form ertragreich werden kann, bedarf es dem genauen Zusammenspiel von Lernaufgabe und Unterrichtsmethode⁹⁵.



(Abb. 2: Zusammenspiel von Lernaufgabe und Unterrichtsmethode)

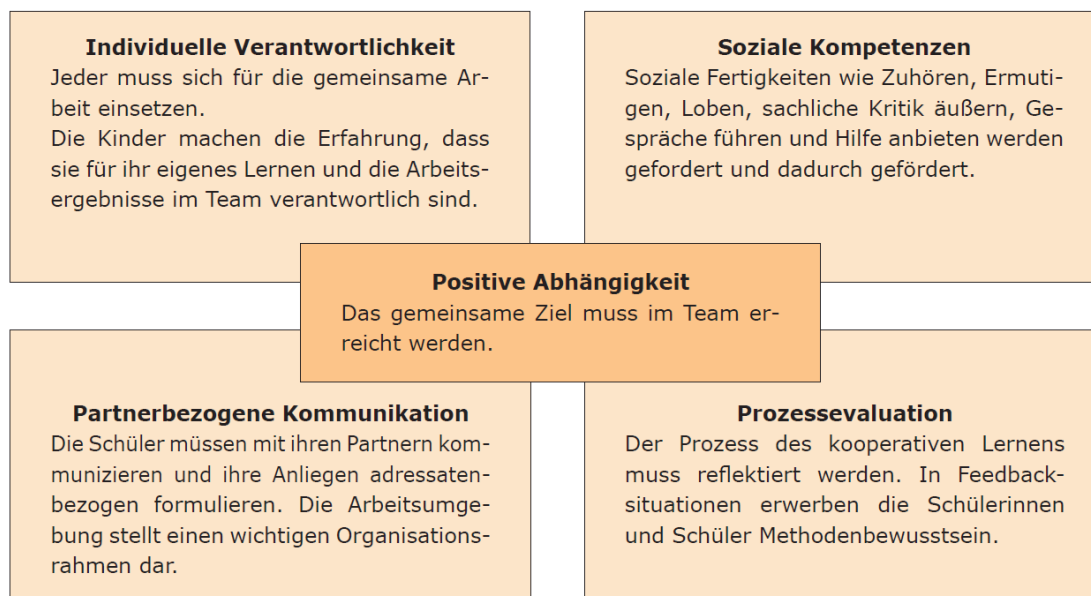
Dies gilt es bei der Unterrichtsplanung genau zu bedenken und zu berücksichtigen, damit ein gemeinsamer, individualisierter Lernprozess entstehen kann.

⁹⁴ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 56

⁹⁵ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 57

4.2 Kooperative Lernformen

In heterogenen Lerngruppen stellt das kooperative Lernen eine wichtige Unterrichtsform dar, denn die Aktivierung der Schüler und deren Austausch stehen im Mittelpunkt. Kooperatives Lernen verlangt persönliche, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen seitens der Schüler⁹⁶ und muss deshalb Schritt für Schritt angebahnt und immer wieder geübt werden. Die Basiskomponenten kooperativer Lernformen werden in folgender Übersicht dargestellt⁹⁷:



(Abb. 3: Basiskomponenten kooperativer Lernformen)

Die hier gezeigten Komponenten stehen in gegenseitiger Wechselwirkung und erst ihr Zusammenspiel bewirkt ein positives Arbeitsergebnis. Unter Ergebnis ist hierbei zweierlei zu sehen, nämlich einerseits das Ergebnis, das Produkt und andererseits ebenso der Prozess.

Kooperative Lern- und Arbeitsformen betonen das soziale und methodische Lernen. Dies bedeutet, dass jedem Lernpartner auch seine Rolle, seine Aufgabe klar sein muss. Auch diese Ämterübernahme muss erst gelernt werden, damit dann die eigentliche Arbeit vonstattengehen kann⁹⁸. So kann beispielsweise die Zusammenarbeit mit einem Partner im Rahmen der Wochenplanarbeit immer wieder geübt werden, indem bewusst

⁹⁶ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 67

⁹⁷ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 67

⁹⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 68f

Aufgaben eingebaut werden, die mit einem Partner zu erledigen sind (vgl. Punkt 2 in Abbildung 4 auf Seite 23, Symbol ☺☺). Eine andere Möglichkeit, die Zusammenarbeit zu erlernen und die Übernahme unterschiedlicher Rollen zu üben ist das wechselseitige Kontrollieren von Arbeiten. Auch dies kann leicht in einen Arbeitsplan integriert werden (vgl. Punkt 6 in Abbildung 4 auf Seite 23). Eine Liste möglicher kooperativer Arbeitsformen in der Grundschule findet sich in Anhang C.

Auch der Einsatz von Lernspielen und anderen Übungsformaten, bei welchen die Schüler mit Partnern arbeiten können, bedarf der permanenten Wiederholung. Die Reduktion auf wenige, die dafür aber immer wieder eingesetzt werden, gibt den Kindern Sicherheit und Routine (vgl. Punkt 3 in Abbildung 4 auf Seite 23, Lernspiel LOGICO®).

Name: Datum:

RECHENKURS--Baustein 10:
Gleichungen bis 10

erledigt kontrolliert

1. Links und rechts immer gleich viel ☺☺ ☺☺ Schreibe ins Heft!			
2. Links eine Zahl rechts eine Rechnung ☺☺ ☺☺ Schreibe ins Heft!			
3. Wie viele Kugeln sind verdeckt?			
4. Platzhalter + 3-LOGICO			
5. Rechne Platzhalter!			
6. Spielt selbst und schreibt ins Heft! ☺☺☺			
7. Vergleiche mit > < =			
8. Dominosteine und Rechenkärtchen vergleichen			
9. Links und rechts gleich viel Ah. S. 34			
10. Waagespiel			
11. Größer als, kleiner als gewinnt ☺☺ ☺☺ Schreibe ins Heft!			
12. Lochkarte			
13. > < = Klammerkarte Schiff 20,44			
14. Würfelspiel ☺☺☺			
15. Welche Rechnung passt?			
q Genug geübt! Ab zum 3. Test			

Anmerkungen:

Du hast den Baustein 10 → erledigt

Datum → Unterschrift der Eltern

Auf jeder Seite des ...
= ...
muss gleich viel sein.

(Abb. 4: Mathe-Bausteinplan der Grundschule Woffenbach⁹⁹; Fotos in Anhang E)

⁹⁹ Unveröffentlichtes Manuskript 2016

4.3 Selbsttätigkeit und Feedback

Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sind wichtige Voraussetzungen für das Gelingen offener, freier Arbeitsphasen. Diese beiden Fähigkeiten können individuell angebahnt werden, indem den Schülern immer wieder die Möglichkeit gegeben wird, selbst Entscheidungen zu treffen oder selbst zu kontrollieren. Im Rahmen der Wochenplanarbeit wäre dies beispielsweise die Freigabe der Menge der Übungsaufgaben, bevor ein Test geschrieben werden soll (vgl. Punkt 1 in Abbildung 4 auf Seite 23). Gleiches gilt für die selbstständige Kontrolle der erledigten Aufgaben oder die Wahl der zu bearbeitenden Aufgaben (vgl. Punkte 5 und 6 auf Abbildung 4 auf Seite 23).

Damit das Lernen nicht beliebig wird und die Schüler, aber auch die Eltern über den individuellen Lernstand informiert sind, ist die Rückmeldung ein weiteres wichtiges Element des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen, gerade dann, wenn viele Kinder in unterschiedlichen Tempi voranschreiten und somit eine Orientierung am „Durchschnitt“ nicht möglich ist. Hierzu lassen sich mehrere Instrumente einsetzen, wie zum Beispiel das Portfolio, das Lerntagebuch, die Lernlandkarte oder das dokumentierte Lernentwicklungsgespräch¹⁰⁰ (eine kurze Erläuterung der vorgenannten vier Instrumente findet sich im Anhang D).

Neben diesen „großen“ Feedback-Formen sind aber diejenigen ebenfalls sehr wichtig, die im alltäglichen Unterricht ihren Platz haben. Dazu gehören die Rückmelderunde am Ende einer Gruppenarbeit, der Tagesabschluss, bei dem jeder über sein Lernen nachdenkt, die Rückmeldung der Lehrkraft im kurzen Lerngespräch innerhalb einer Freiarbeitsphase oder in schriftlicher Form auf einem Arbeitsplan (vgl. Punkt 7 in Abbildung 4 auf Seite 23). Auch die permanente Information der Eltern ist ein wichtiger Baustein des jahrgangsgemischten Arbeitens. Leicht gelingen kann dies, wenn Arbeitspläne (vgl. Punkt 4 in Abbildung 4 auf Seite 23), Portfolios und andere Schülerarbeiten mit nach Hause gegeben werden und durch Unterschrift die Kenntnisnahme bestätigt wird.

¹⁰⁰ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 78-119

4.4 Forschungsergebnisse zum Erfolg jahrgangsgemischten Lernens

Zum Lernen in jahrgangsgemischten Klassen wurde in den letzten Jahrzehnten immer wieder geforscht. Allerdings waren die Zielrichtungen recht unterschiedlich und die Ergebnisse nicht immer wissenschaftlich haltbar belegt.

Hier sollen in Kürze, ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Forschungsergebnisse aus jüngerer Zeit dargestellt werden, um die Möglichkeiten und das Potenzial des jahrgangsgemischten Lernens zu unterstreichen.

Eckerth und Hanke liefern einen relativ aktuellen Forschungsüberblick¹⁰¹ und weisen darauf hin, dass im Bezug auf die Schulleistungen weder die Jahrgangsmischung, noch die altershomogenen Klassen Vorteile haben. Zwar seien besonders bei den Evaluationen der Modellversuche leichte Vorteile für die Jahrgangsmischung auszumachen, diese sind aber nicht zu verallgemeinern. Auch die erkannten Vorteile der Jahrgangsmischung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder sind mit Vorsicht zu betrachten, denn diese zeigen sich nur in solchen Klassen, in denen auch eine veränderte Unterrichtspraxis im Sinne von differenziertem, individualisiertem Unterricht gefunden werden kann¹⁰².

Auch der Modellversuch FleGS in Bayern wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert¹⁰³. In einer groß angelegten Studie wurde die Zielerreichung des Modellversuchs auf Ebene der Schüler, der Lehrkräfte, der Schulentwicklung, der Eltern und der Ausweitung des Schulversuchs untersucht¹⁰⁴. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schülerleistungen gleich, oder punktuell besser sind als die der jahrgangshomogenen Kontrollgruppe und die Schüler in der FleGS sich sehr wohl fühlen, gut integriert, motiviert und leistungsbereit sind¹⁰⁵. Die Lehrkräfte sehen die FleGS als richtige Antwort auf die zunehmende Heterogenität, sind der Meinung, dass Förderung von begabten und schwachen Kindern leichter möglich ist und sehen ihre didaktisch-methodische Kompetenzerweiterung als persönlichen Zugewinn¹⁰⁶. Schließlich wurde noch festgestellt, dass

¹⁰¹ Vgl. *Von Waaden, Sonja*: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 58

¹⁰² Vgl. *Von Waaden, Sonja*: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 58

¹⁰³ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 137-157

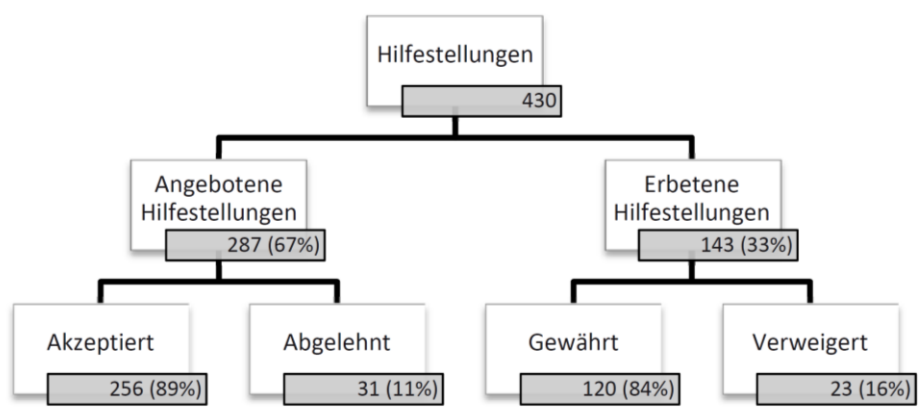
¹⁰⁴ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 144ff

¹⁰⁵ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 156

¹⁰⁶ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 156

auch die Eltern und alle weiteren an den Modellschulen beteiligten Personen den Unterricht und das System FleGS als solches im Verlauf des Modellversuchs immer positiver sehen. Dies zeigt eine gewisse „Gewöhnungs- und Kennenlernphase“ bis hin zu Akzeptanz und Wertschätzung des neuen, veränderten Systems¹⁰⁷.

Besonders das gegenseitige Helfen wird immer wieder als sehr gewinnbringend in einer heterogenen Klassenzusammensetzung herausgestellt. In einer Studie wurden 80 Kinder jeweils einen Schultvormittag beobachtet und es wurden insgesamt 430 natürlich auftretende Hilfeaktionen beobachtet¹⁰⁸. Eine genaue Aufteilung zeigt die nachfolgende Grafik¹⁰⁹:



(Abb. 5: Aufteilung der Hilfeaktionen)

Bei genauer Analyse zeigte sich deutlich, dass die älteren Kinder eher Hilfe gebend, die jüngeren eher Hilfe empfangend waren. Diese zusätzliche Möglichkeit der Definition des Helfers, im Gegensatz zur fachlichen Kompetenz, ist nur in jahrgangsgemischten Klassen möglich und wird von den Kindern als ganz natürlich und selbstverständlich wahrgenommen. Es kommt also weniger zu Stigmatisierungen und negativen Rollenausbildungen¹¹⁰.

Eine besonders interessante Tatsache enthält die Evaluation des Modellprojekts „Schulanfang auf neuen Wegen“ aus Baden-Württemberg. Hier wird festgestellt, dass beson-

¹⁰⁷ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 156

¹⁰⁸ Vgl. Kopp, Bärbel, u. a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft; Springer VS, Wiesbaden, 2014, S. 167

^{109/109} Vgl. Kopp, Bärbel, u. a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft; Springer VS, Wiesbaden, 2014, S. 168

¹¹⁰ Vgl. Kopp, Bärbel, u. a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft; Springer VS, Wiesbaden, 2014, S. 166-169

ders Schüler mit ungünstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von der Jahrgangsmischung profitieren. Sie zeigten im Vergleich zu einer Kontrollgruppe aus jahrgangsreinen Klassen Vorteile im Leseverständnis und in den Mathematikleistungen¹¹¹. Der Lernzuwachs der sogenannten Risikokinder war also bis zum Ende der Grundschulzeit größer.

Etliche Studien versuchten auch das Wohlbefinden der Schüler in der Jahrgangsmischung zu erfassen. Diese kamen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich die Kinder in der Jahrgangsmischung wohler¹¹² und besser aufgehoben fühlten als die Vergleichsgruppen in homogenen Jahrgangsklassen. Ein ähnliches Ergebnis lieferte der Blick auf die Lernfreude¹¹³.

Auch in der großen Meta-Studie von Hattie taucht der jahrgangsgemischte Unterricht auf, allerdings mit einem eher schlechten Wert von 0,04¹¹⁴. Dieser würde per se bedeuten, dass jahrgangsgemischter Unterricht (fast) keinen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler hat. Dieses Ergebnis wird nun von vielen Fachdidaktikern heftig kritisiert, allen voran Ursula Carle. Sie führt an, dass die von Hattie dargelegten theoretischen Hintergründe nicht wissenschaftlich fundiert sind, die gemittelte Effektstärke falsch berechnet und eine wichtige Studie gar nicht berücksichtigt wurde¹¹⁵. Schließlich führt Carle noch an, dass sogenannte Effektmaß-Studien, wie es die Hattie-Studie ist, „wenig gegenstandsangemessen (...) theoretisch eher substanzarm und methodisch relativ unsauber“¹¹⁶ sind. Anzumerken ist zur Hattie-Studie, dass der jahrgangsgemischte Unterricht, wenn er denn in Form eines kooperativen und individualisierten Lernarrangements konzipiert wird, viele Variablen beinhalten kann, denen Hattie eine hohe Effektstärke zuschreibt. Dies wären beispielsweise Feedback, Kleingruppenarbeit oder das Helfersystem¹¹⁷.

¹¹¹ Vgl. *Von Waaden, Sonja*: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 59

¹¹² Vgl. *Liebers, Katrin*: Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase – Perspektiven für einen gelingenden Schulstart; VS Verlag, Wiesbaden, 2008

¹¹³ Vgl. *Von Waaden, Sonja*: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 59-62

¹¹⁴ Vgl. Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen; Schneider, Hohengehren, 2014, S. 282

¹¹⁵ Vgl. *Carle, Ursula/ Metzen, Heinz*: Jahrgangsübergreifendes Lernen – Segen oder Flop?; [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621JueL_Vortrag_GSW\(OC_UHB\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621JueL_Vortrag_GSW(OC_UHB).pdf) (letzter Aufruf 10.05.2018)

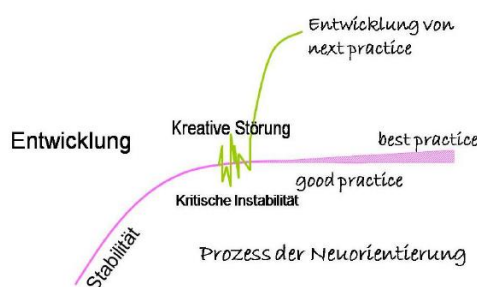
¹¹⁶ Vgl. *Carle, Ursula/ Metzen, Heinz*: Jahrgangsübergreifendes Lernen – Segen oder Flop?; [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621JueL_Vortrag_GSW\(OC_UHB\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621JueL_Vortrag_GSW(OC_UHB).pdf) (letzter Aufruf 10.05.2018)

¹¹⁷ Vgl. *von Waaden, Sonja*: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 59

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die meisten Studien den Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen positiv sehen, Vorteile besonders im sozial-emotionalen Bereich ausmachen können und die Wirkung sehr stark von der Unterrichtsgestaltung abhängt.

4.5 Zwischenfazit

Aus den in den bisherigen Kapiteln dargestellten Befunden zur Heterogenität und dem Lernen in der FleGS wird deutlich, dass die Einführung einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe sinnvoll und angebracht sein kann, wenn sich eine Schule auf den Weg machen will, mit der (zunehmenden) Heterogenität der Schulanfänger besser und sinnvoller umgehen zu wollen. Besonders die Befunde zu den subjektiven Theorien lassen erahnen, dass es einen eher radikalen Schritt benötigt, die eigenen Einstellungen zu hinterfragen und sich auf die (neuen) Gegebenheiten einzustellen. Dies kann durch die grundlegende Veränderung der Eingangsstufe einer Grundschule gelingen, so dass sich die Einstellungen der Lehrkräfte nachhaltig ändern und zugleich die Unterrichtsgestaltung didaktisch-methodisch verändert¹¹⁸. Der Schritt, von der minimalen Verbesserung bestehender (Unterrichts)Formen (good practice -> best practice), hin zu einem nachhaltigen Musterwechsel (new practice) kann so gelingen.



(Abb. 6: Auslösung eines Musterwechsels¹¹⁹)

Aber es wird auch deutlich, dass sich diese Umstellung nicht innerhalb weniger Wochen und von einer kleinen Personengruppe bewerkstelligen lässt. Die Einführung, Implementierung und der Betrieb einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe ist eine gesamtschulische Entwicklung, die vom gesamten System der Einzelschule mitgetragen werden muss, also ein Schulentwicklungsprozess, der gut geplant und mit großer Sorgfalt und

¹¹⁸ Vgl. von Waaden, Sonja: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 53

¹¹⁹ Schratz, Michael: Pädagogisches Leadership; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0210, 2013³, S. 85

viel Fingerspitzengefühl unter Beachtung aller Mitglieder der Schulfamilie durchgeführt werden muss. Wie dieser Schulentwicklungsprozess aussehen kann und welche (entscheidende) Rolle dabei die Schulleitung spielt soll nun nachfolgend skizziert und beschrieben werden.

5. Jahrgangsmischung einführen als Schulentwicklungsprozess

Der Begriff der Schulentwicklung stammt ursprünglich aus den USA, wird aber im deutschsprachigen Raum schon seit den 80er Jahren verwendet¹²⁰. Dabei wurde Schulentwicklung zunächst als Mittel zur Umsetzung geplanter Schul- und Bildungsreformen gesehen, verbunden mit externer Unterstützung zur Gestaltung von Veränderungen und Verbesserung der Schülerleistungen¹²¹. Diese makropolitische und top-down gerichtete Sichtweise wurde Ende der 90er Jahre von einer eher mikropolitischen Sichtweise abgelöst. Sie sieht Schulen als offene soziale Systeme, die eigene Kulturen und Subkulturen beherbergen. Der Fokus der Schulentwicklung liegt seither also mehr auf der Einzelschule als Handlungs- und Gestaltungseinheit, der damit auch mehr Autonomie und Freiheit eingeräumt werden sollte. Dies verpflichtet wiederum die Einzelschule, Rechenschaft über die eigene Qualitätsentwicklung gegenüber der Aufsichtsbehörde abzulegen¹²². Insgesamt kann der Entwicklungsprozess als bottom-up bezeichnet werden. Neuere Steuerungstheorien sehen derzeit eine Mischung aus den beiden vorher beschriebenen Richtungen. Über die Festlegung von Bildungsstandards und Qualitätsrahmen werden einerseits wieder konkrete Vorgaben für die Schulen gemacht, die Ausgestaltung bleibt aber der Einzelschule überlassen. Somit ist das Funktionieren der Schulreform mehr denn je auf die erfolgreiche Schulentwicklung auf Einzelschulebene angewiesen¹²³.

Die Einführung und Implementierung der Jahrgangsmischung stellt eine Neuerung für die Schule dar, die alle Bereiche betrifft. Besonders betroffen ist die Ebene der Organisation, aber mit ihr zusammen hängt auch die Personal- und Unterrichtsentwicklung. Deshalb soll zur Beschreibung ein Modell gewählt werden, das alle drei Bereiche angemessen berücksichtigt und die Querverbindungen aufzeigt. Dies ist beim Drei-Wege-

¹²⁰ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 136

¹²¹ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 136

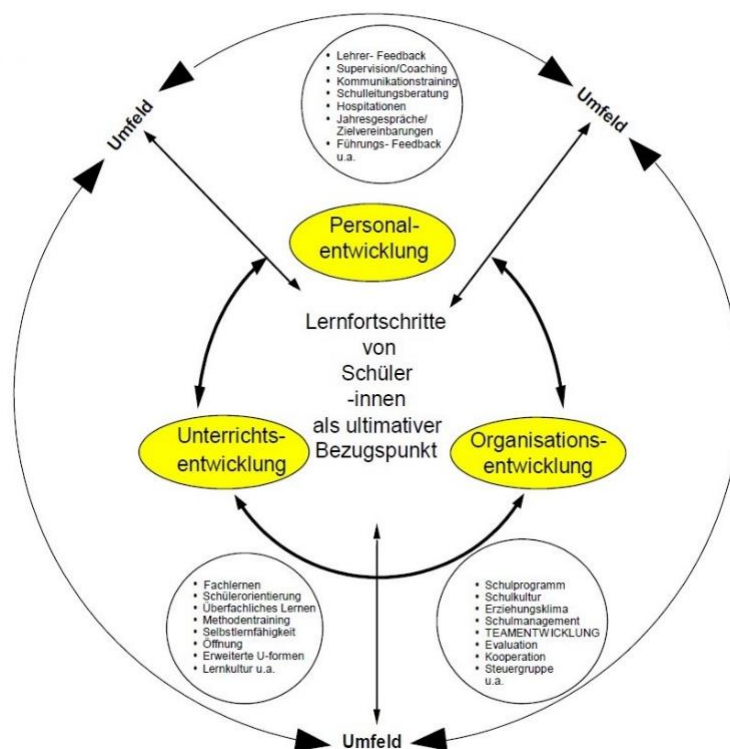
¹²² Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 137

¹²³ Vgl. *Altrichter, Herbert/ Helm, Christoph*: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung; Schneider, Hoengehen, 2011, S. 30f

Modell von Rolff der Fall¹²⁴. UE, PE und OE werden in einer systemischen Betrachtungsweise miteinander in Verbindung gesetzt und es kann Bezug auf die Herausforderungen und Chancen der Jahrgangsmischung genommen werden. Das Modell und die einzelnen Subsysteme sollen nachfolgend mit Blick auf die Einführung und Implementierung der Jahrgangsmischung beschrieben und diskutiert werden.

5.1 Elemente der Schulentwicklung (SE)

Schulentwicklung lässt sich nach Rolff in drei eigenständige, untereinander in Wechselbeziehung stehende Entwicklungsstränge aufteilen, wobei der zentrale Bezugspunkt die Lernfortschritte der Schüler sind und das soziale Umfeld der Schule den Rahmen bildet. Gleichzeitig ermöglicht diese Struktur eine ganzheitliche Sicht der Schulentwicklung und gibt Anhaltspunkte für die Diskussion der möglicherweise entstehenden Schwierigkeiten, sowie der (systembedingten) Grenzen. Die nachfolgende Grafik¹²⁵ zeigt die Zusammenhänge und Entwicklungsstränge anschaulich und übersichtlich:



(Abb. 7: 3-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff)

¹²⁴ Vgl. Pilz, Simone: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 140

¹²⁵ Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 11

Nach Rolff ist in seiner Theorie die Organisationsentwicklung der Ausgangspunkt der Schulentwicklung^{126,127}. Sie ist der Startpunkt und gleichzeitig auch die Zieldimension, welche die weiteren Entwicklungsstränge quasi so weit mit beeinflusst, dass sie sich zwangsläufig auch weiterentwickeln müssen, wenn Schulentwicklung als Ganzes gelingen soll.

Nachfolgend sollen nun diese drei Entwicklungsstränge mit Bezug auf die Einführung einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe näher beleuchtet werden.

5.1.1 Organisationsentwicklung (OE)

Rolff definiert OE als „*offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten*“¹²⁸. Aus diesem Zitat wird deutlich, dass OE zum einen die Reaktion auf veränderte äußere Bedingungen sein kann, zum anderen aber die innere Absicht widerspiegelt, Veränderungen vornehmen zu wollen. Beide Ansätze haben gemeinsam, dass sie darauf ausgerichtet sind, die Effizienz sowie die Effektivität der Schule als Gesamteinheit zu steigern, also nicht innerhalb einer Klasse oder bei einer Jahrgangsstufe, sondern in allen pädagogischen, organisatorischen und personellen Bereichen. Ausgangspunkt ist dabei die Erkenntnis, dass Organisationen nur dann verändert werden können, wenn sich gleichzeitig das Verhalten der Organisationsmitglieder und der organisatorische Rahmen des Handelns wandelt¹²⁹. OE ist also ein systematisches Verfahren zur Entwicklung von Konzepten, Gestaltungsformen und Organisationslösungen, dessen Prozess sich nach *Lewin* in drei Stadien (Auftauphase – Phase der Veränderung – Stabilisierungsphase), nach *Rolff*¹³⁰ ebenfalls in drei Phasen (Initiation – Implementation – Inkorporation) und nach *Dalín* in sechs Phasen einteilen lässt¹³¹: Initiations- und Einstiegsphase – Phase der gemeinsamen Analyse und Diagnose – Dialog mit den Betroffenen – Phase der Zielklärung und Prioritätensetzung – Aktionsplanung – Implementierung.

¹²⁶ Vgl. *Rolff, Hans-Günter*: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 5ff

¹²⁷ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 144

¹²⁸ *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 144

¹²⁹ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 145

¹³⁰ Vgl. *Rolff, Hans-Günter*: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 6

¹³¹ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 145f

Bezogen auf die jahrgangsgemischte Eingangsstufe wären diese vorgenannten sechs Phasen folgendermaßen zu beschreiben: Als Initiation oder Einstiegsmoment wird sicherlich die Schwierigkeit im Anfangsunterricht stehen, allen Kindern gerecht zu werden, beziehungsweise die Problemlage, dass die Eingangsvoraussetzungen der Schulanfänger immer unterschiedlicher werden und kontinuierlich erziehlische und sozial-emotionale Extremsituationen zunehmen. Diese konkrete Problemlage weckt innerhalb der Schule das Bedürfnis nach Veränderung und lässt diese sogar notwendig erscheinen. Gemeinsam im Kollegium werden im zweiten Schritt konkrete Problemsituationen gesammelt und besprochen, Daten (Zahl der Zurückstellungen, Anzahl der Meldungen bei Beratungslehrkraft oder Schulpsychologe, Klassenwiederholungen, und vieles mehr) gesammelt, bewertet und diskutiert, sowie Informationen aus Literatur, Internet und benachbarten oder befreundeten Schulen eingeholt. Auch Hospitationen können in diesem Stadium zur Informationssammlung bereits durchgeführt werden. Weitere Möglichkeiten und Instrumente der Datensammlung wären eine Schulbegehung, Dokumentenanalysen, Kartenabfragen, Selbstuntersuchungen, die sogenannte Soft-Analyse oder Leitfadeninterviews¹³².

Im nächsten Schritt werden die gewonnenen Erkenntnisse, Informationen und Ideen gemeinsam mit den Betroffenen diskutiert. Hier bietet sich zunächst eine „interne“ Diskussion innerhalb des Lehrerkollegiums an, da bei einer zu schnellen Ausweitung auf Eltern, Schulaufsicht und Umfeld möglicherweise eine langwierige und zu viele Befindlichkeiten einbeziehende Auseinandersetzung stattfinden würde, die eine Konsensentscheidung erschweren würde. Eine Ausweitung der Diskussion macht aus meiner Sicht erst Sinn, wenn innerhalb des Kollegiums die Daten gewichtet, die Ziele geklärt und die Prioritäten gesetzt sind¹³³. Im Falle der jahrgangsgemischten Eingangsstufe hieße dies, dass das Ziel, in naher Zukunft die Jahrgangsklassen auflösen zu wollen, feststeht.

An diese Entscheidung schließt sich die konkrete Aktionsplanung an. Diese beinhaltet eine Neustrukturierung der Unterrichtsmaterialien und -formen, der zeitlichen und räumlichen Gestaltung des Unterrichts, sowie die Festlegung der Klassenleitungen und der möglichen zusätzlichen Hilfs- und Unterstützungsangebote und -möglichkeiten. Neben diesen Zielklärungen gilt es an dieser Stelle auch die schuleigenen und die auf das Umfeld bezogenen Probleme zu berücksichtigen und auf der anderen Seite die vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten realistisch zu bewerten. Zu den Ressourcen gehören

¹³² Vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011², S. 39ff

¹³³ Vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011², S. 46

neben der räumlichen Situation, es sollten zumindest für zwei Klassen ein gemeinsamer Differenzierungsraum vorhanden sein, auch die personellen Ressourcen, wie das Vorhandensein einer Förderlehrkraft, eines Schulsozialarbeiters, ehrenamtlicher Helfer und die Anzahl an Differenzierungsstunden. Darüber hinaus sind auch bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien und Bücher, sowie die finanziellen Möglichkeiten genau zu prüfen. Ein im Anschluss an diese Planungsphase erstelltes Ablaufdiagramm, welches die geplanten Schritte in Form eines Flussdiagramms darstellt, kann die Weiterarbeit erleichtern und bietet im Verlauf immer auch die Möglichkeit, innezuhalten und sich zu vergewissern, dass man auf dem geplanten Weg ist¹³⁴. Je nach Schulgröße ist es in dieser Phase auch notwendig, darüber nachzudenken, ob eine Steuergruppe installiert werden sollte. Sie ist dann notwendig, wenn davon ausgegangen werden kann, dass es in großen Schulen immer schwierig werden könnte, zu jedem Zeitpunkt alle Beteiligten auf dem Laufenden zu halten und die einzelnen Planungsschritte zu koordinieren. Ist dies der Fall, kann eine Steuergruppe nützlich und gewinnbringend sein, denn sie stellt die Infrastruktur für die Prozesssteuerung zur Verfügung, koordiniert die schulinternen Entwicklungsschritte, stellt Kontakte zu anderen Schulen her, dokumentiert die einzelnen Entwicklungsschritte und führt abschließend eine Evaluation durch¹³⁵. Weiter soll aber im Rahmen dieser Arbeit nicht auf Steuergruppen eingegangen werden, da dies ein eigenes, sehr umfangreiches Thema darstellen würde.

Nach diesem Klärungs- und Planungsprozess kann dann der nächste Schritt, nämlich die Implementierung beginnen. Diese benötigt Zeit, Geduld und die Unterstützung der gesamten Schulfamilie und des Umfelds, denn gerade bei einer derart tiefgreifenden Veränderung sind Anfangsschwierigkeiten immer einzukalkulieren.

Alle Beteiligten müssen sich deshalb in einem kooperativen Prozess mit einbringen und sich aktiv beteiligen, damit aus OE ein Prozess des Organisationslernens entsteht, der sich aus individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen zusammensetzt¹³⁶. Dabei meint individuelles Lernen, dass sich jede Lehrkraft neues, auf die zukünftigen Herausforderungen und Aufgaben bezogenes Können und Wissen aneignet, kollektives Ler-

¹³⁴ Vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011², S. 52-66

¹³⁵ Vgl. *Rolff, Hans-Günter*: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 31ff

¹³⁶ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 147f

nen, dass die Lehrkräfte fächer-, klassen- und jahrgangsübergreifend zusammenarbeiten und schließlich dadurch organisationales Lernen als bewusste und unbewusste Veränderung der tatsächlich praktizierten Handlungsmuster ermöglichen.

Im Fall der Jahrgangsmischung wäre dann organisationales Lernen erfolgt, wenn sich die Lehrkräfte aller Jahrgangsstufen und Fachrichtungen in einem Kommunikationsprozess über organisationale Phänomene und Strukturen und deren implizite und explizite Wissensbestände verständigt und die Lernresultate zeitlich dauerhaft und personenunabhängig verändert und verbessert haben¹³⁷.

5.1.2 Unterrichtsentwicklung (UE)

Aufgrund der Aufgabe der Schulen, Wissen zu bewahren, künftiges Handlungswissen an die nächste Generation weiterzugeben und diese dadurch auf gesellschaftliche Veränderungen vorzubereiten und zu qualifizieren, muss sich Unterricht notwendigerweise selbst kontinuierlich weiterentwickeln¹³⁸. UE leistet hierzu ihren Beitrag, indem das Lernen der Schüler durch Verbesserung des Unterrichts effektiver gestaltet werden soll.

Hilbert Meyer definiert Unterrichtsentwicklung so:

„Unterrichtsentwicklung bezeichnet den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer, mehr oder weniger systematischer Anstrengungen von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie weiterer beteiligter Personen zur Verbesserung der Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, zur Erhöhung ihres Lernerfolgs und zur Sicherung zufriedenstellender Arbeitsbedingungen des Personals.“¹³⁹

Die Ausgangspunkte für UE sind nach *Horster* vielgestaltig: Die Lehrkraft selbst, bestehende Lerntheorien, bestimmte Inhalte, didaktische Theorien oder das Schulcurriculum können unter anderem genannt werden. Zudem ist die UE, wie bereits erwähnt, fest verknüpft mit OE und PE, also nicht eigenständig zu betrachten¹⁴⁰, sie stellt aber wohl den entscheidenden Faktor für SE dar.

Auf die Jahrgangsmischung bezogen, ist auch hier die UE das zentrale Thema und kann nur gelingen, wenn sie als gemeinschaftliche Aufgabe gesehen wird.

¹³⁷ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 149

¹³⁸ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 150

¹³⁹ *Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.)*: Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie; Waxmann, Münster, 2017, S. 49

¹⁴⁰ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 151

Diese vollzieht sich am besten in Form von professionellen Lerngemeinschaften innerhalb der Lehrkräfte, die eine nachhaltige Kooperation verheißen und die Weiterentwicklung des Unterrichts auf Schulebene ermöglichen. Professionelle Lerngemeinschaften zeichnen sich aus durch den hohen Stellenwert der Professionalität bei ausgeprägter Schülerorientierung und Fokussierung auf den Wissenszuwachs, Reflexion der eigenen Praxis in Bezug auf das Lernen der Schüler, dem hohen Stellenwert des Zusammenwirkens in der Gemeinschaft, also der Kooperation und Kommunikation¹⁴¹, gemeinsam geteilter Normen und Werte und schließlich der Deprivatisierung der Praxis¹⁴². Als positive Effekte der professionellen Lerngemeinschaften können das selbstbestimmte Erleben des Lernprozesses, die eigene Wirklichkeit als Ausgangs- und Bezugspunkt der Entwicklung, die Entstehung von anschlussfähigem Wissen, die Ko-konstruktion von Wissen, sowie die konkrete Erfahrung, im Team Unterstützung und Hilfe zu erhalten¹⁴³ genannt werden.

Als Resultate dieser professionellen Lerngemeinschaften können die Reduktion der Isolation des Einzelnen, die gemeinsame Übernahme von Verantwortung, die entstehenden, wirkungsvollen Lernprozesse, die positive Wirkung auf die Fortbildungsbereitschaft und die größere Berufszufriedenheit angeführt werden¹⁴⁴. Aus dieser Aufzählung können auch etliche positive Wirkungen auf Seiten der Schüler sowie des Schulumfeldes abgeleitet werden.

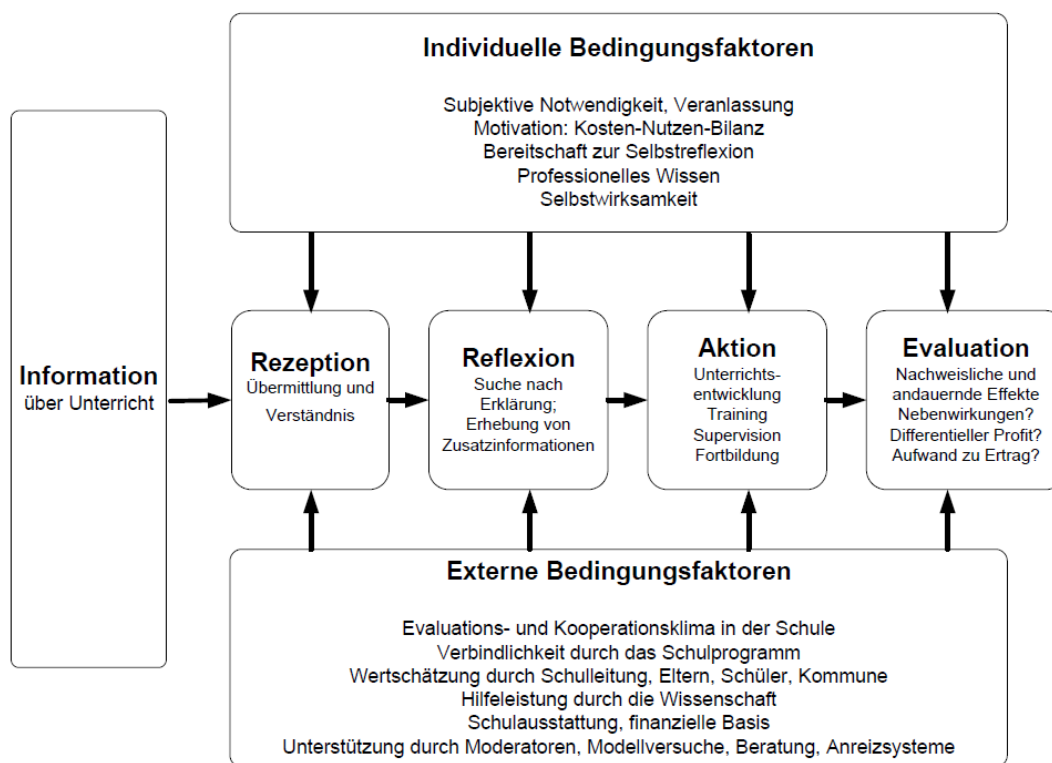
¹⁴¹ Vgl. *Huber, Stephan/ Lohmann, Armin*: Schulentwicklung auf Systemebene; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM920, 2012², S. 31f

¹⁴² Vgl. *Rolff, Hans-Günter*: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 125

¹⁴³ Vgl. *Huber, Stephan/ Lohmann, Armin*: Schulentwicklung auf Systemebene; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM920, 2012², S. 31f

¹⁴⁴ Vgl. *Huber, Stephan/ Lohmann, Armin*: Schulentwicklung auf Systemebene; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM920, 2012², S. 32f

Schematisch kann die UE folgendermaßen dargestellt werden¹⁴⁵:

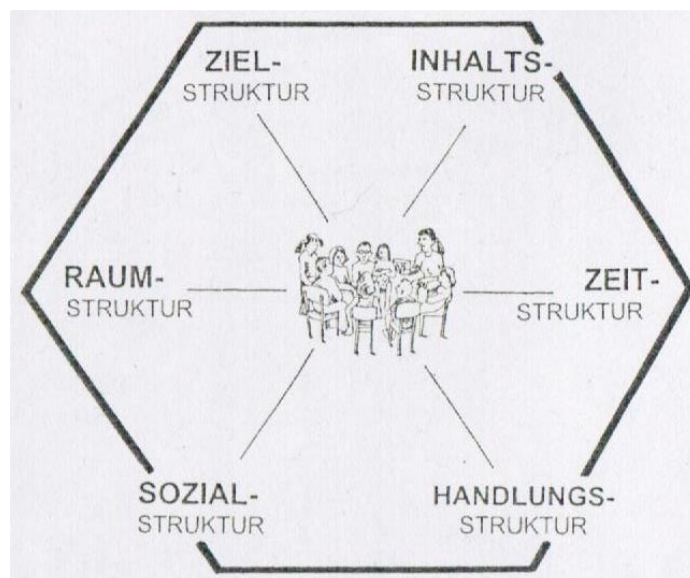


(Abb. 8: Sequenzmodell der Veränderung des Unterrichts nach Helmke)

Bezogen auf die Jahrgangsmischung könnten entsprechende professionelle Lerngemeinschaften dadurch entstehen, dass beispielsweise Lehrkräfte, die bereits über Erfahrungen im freien oder materialgeleiteten Unterrichten haben, Kollegen in ihren Unterricht einladen und anbieten, ähnliche Unterrichtseinheiten gemeinsam vorzubereiten. Je nach Größe des Kollegiums, können sich so ein oder mehrere, in Verbindung stehende Teams bilden. Hier ist es sehr hilfreich, wenn die Teamzusammensetzung professionsheterogen ist. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte aus der Eingangsstufe, den Klassen drei und vier, Fach- und Förderlehrkräfte sich gemeinsam beteiligen, denn nur so können alle unterschiedlichen Sichtweisen integriert und eine übergreifende Entwicklung gewährleistet werden. Im Verlauf dieser Zusammenarbeit können von den einzelnen Mitgliedern Fortbildungen, Hospitation oder Workshops besucht werden, es bietet sich an, Unterrichtsmaterialien gemeinsam zu sichten und zu strukturieren und sich auf bestimmte Methoden, Medien und Arbeitsformen zu einigen. So kann wiederum eine einheitliche Grundstruktur erarbeitet und ein Implementationsrahmen vorgegeben werden.

¹⁴⁵ Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung; TU Kaiserslautern, DISC, Kaiserslautern, 2016⁴, S. 136

Thematisch macht es Sinn, sich am von *Meyer* skizzierten didaktischen Sechseck zu orientieren, um alle Parameter guten Unterrichts im Blick zu behalten und keine Facette zu vergessen¹⁴⁶:



(Abb. 9: Didaktisches Sechseck Hilbert Meyer)

Auch für den gesamten Prozess der Unterrichtsentwicklung skizziert *Meyer* ein Modell, welches sehr umfangreich und vielschichtig ausgearbeitet ist. Es ist in Anhang F zu finden. *Meyers* Modell ist angelehnt an das bekannte Angebots-Nutzungs-Modell von *Helmke*, erweitert dieses aber um die administrativen Vorgaben, die Standards sowie die in jeder Schule vorfindbaren individuellen Lerngeschichten¹⁴⁷.

Ganz konkret stellt die Jahrgangsmischung hohe Anforderungen an den Unterricht in der Klasse. So ist, durch die bewusste Erhöhung der Heterogenität, ein Unterrichten im Gleichschritt kaum mehr möglich. Es müssen alternative Unterrichtsformen entwickelt werden, wie zum Beispiel Lernumgebungen in den unterschiedlichen Fächern, die Arbeit an guten Aufgaben, individualisierte Lern- und Arbeitsformen, Tages- und Wochenplanarbeit, Stationenlernen und vieles mehr. Illustrierende Bilder finden sich in Anhang G. Dies alles, verbunden mit der Implementation neuer Lern- und Arbeitsformen, eines Helfer- und Ablagesystems, eines Medien- und Methodencurriculums kann von einer Lehrkraft bestimmt nicht alleine geleistet werden. Es bedarf wie bereits erwähnt professioneller Lerngemeinschaften, der Mitwirkung der gesamten Schulfamilie und vor allem der

¹⁴⁶ Vgl. *Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie; Waxmann, Münster, 2017, S. 54*

¹⁴⁷ Vgl. *Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie; Waxmann, Münster, 2017, S. 59*

Unterstützung der Schulleitung. Zudem muss genügend Zeit eingeplant werden, damit die UE/ SE nicht zu unpräzise und für die Lehrkräfte belastend wird.

5.1.3 Personalentwicklung (PE)

Personalentwicklung als dritte Zielrichtung der SE ist erst seit Mitte der 90er Jahre in das Blickfeld der Schul- und Bildungsforscher gerückt¹⁴⁸. Seither wird Schule als personalbezogene, soziale Organisation gesehen, in der Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleitung gemeinsam Zeit verbringen und gemeinsam darum bemüht sind, die Aufgaben der Schule möglichst effektiv umzusetzen. PE versteht sich dabei als ein übergeordnetes Konstrukt, das Fortbildung der Lehrkräfte, deren Förderung, Persönlichkeitsentwicklung sowie Personalführung beinhaltet. Damit lässt sich PE in die Bereiche Förder- und Bildungsmaßnahmen unterteilen¹⁴⁹. Mit Fördermaßnahmen ist in diesem Zusammenhang die gezielte Unterstützung der individuellen Karriereplanung gemeint, mit Bildungsmaßnahmen die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, wie sie durch regionale oder überregionale Anbieter und Lehrerbildungsinstitute angeboten wird.

Nach *Dubs* soll mit Personalentwicklung Lehrkräften die Gelegenheit gegeben werden,

„(1) eigenes Können und Tun im Unterricht kritisch zu reflektieren und (2) mit neuen Erkenntnissen aus der fachwissenschaftlichen und schulischen Innovation in Kontakt zu gelangen sowie (3) fähig werden, in gemeinsame Entwicklungsarbeit im Lehrerkollegium die Qualität der Schule fortlaufend zu verbessern“.¹⁵⁰

Das darauf gerichtete Maßnahmenbündel sieht wie folgt aus¹⁵¹:

Individuelle Maßnahmen	Kollektive Fortbildungsmaßnahmen	Schulentwicklungsmaßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstentwicklung • gegenseitige Schulbesuche • Mentoring • Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • externe Fortbildung • interne Fortbildung <ul style="list-style-type: none"> • Vorträge • Seminare • Workshops 	<ul style="list-style-type: none"> • Workshops • organisationales Lernen

(Abb. 10: Individuelle, kollektive und organisationale Maßnahmen nach Dubs)

¹⁴⁸ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 154

¹⁴⁹ Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 154

¹⁵⁰ *Sassenscheidt, Hajo/ Nietlspach, Peter/ Schmidt, Hans-Joachim*: Tools zum Personalmanagement; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0720, 2017², S. 61

¹⁵¹ *Sassenscheidt, Hajo/ Nietlspach, Peter/ Schmidt, Hans-Joachim*: Tools zum Personalmanagement; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0720, 2017², S. 61

Gerade im Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit diskutierten Umwandlung der Eingangsstufe in eine flexible Eingangsstufe mit jahrgangsgemischten Klassen bedarf es einer umfangreichen PE, unterstützt durch zahlreiche Bildungsmaßnahmen. Diese sollten sich möglichst sowohl theoretisch, als auch praktisch mit dem Lernen und Arbeiten in jahrgangsgemischten Klassen und heterogenen Verbänden beschäftigen, aber auch Bausteine zum kooperativen Lernen, freien und selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten sowie ein breites Methodenrepertoire beinhalten.

Ein wichtiger Baustein sollte im Rahmen dieser Bildungsmaßnahmen die Hospitation an anderen Schulen sein, die bereits mit jahrgangsgemischten Klassen arbeiten. Hier haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, „live und in Farbe“ zu sehen, was alles auf sie zukommt, können aber auch im Gespräch mit den unterrichtenden Lehrkräften viele praktische Tipps erhalten und es bahnen sich möglicherweise Partnerschaften und weitere Hospitationsangebote an. Zudem können die hospitierenden Lehrkräfte im Rahmen der Besuche erkennen, wo die eigenen Fortbildungsbedarfe liegen und dann gezielt nach Möglichkeiten suchen. Auch kann durch die Beobachtung vor Ort die möglicherweise als Bedrohung wahrgenommene Umstrukturierung der eigenen Schule als weniger angst-einflößend erlebt werden, es können Vorurteile abgebaut und Unsicherheiten abgelegt werden¹⁵². Ferner besteht durchaus die Möglichkeit, dass die hospitierenden Lehrkräfte die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten besser einschätzen und erkennen, dass sie bereits über viele Fertigkeiten und notwendige Wissensbausteine verfügen.

Als zweiter Baustein der PE in dieser Arbeit ist, wie bereits erwähnt, die Suche und Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten zu nennen. Auch hier sind unterschiedliche Herangehensweisen denkbar. Zunächst könnten, um einen Einstieg in die PE zu erzeugen, schulhausinterne Fortbildungen organisiert werden, um die Rahmenbedingungen und organisatorischen Notwendigkeiten der Jahrgangsmischung für das ganze Kollegium darzustellen. Anschließend könnten, je nach individuellen Vorkenntnissen, externe Angebote durch einzelne Lehrkräfte wahrgenommen und diese wiederum in einer schulhausinternen Veranstaltung multipliziert werden. Dies würde die tägliche Vertretungssituation entspannen und böte die Möglichkeit, viele verschiedene Fortbildungen zu besuchen und für die SE nutzbar zu machen.

¹⁵² Vgl. *Pilz, Simone*: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 155

Die Etablierung und Nutzung professioneller Lerngemeinschaften sei hier nur noch einmal kurz erwähnt. Sie dienen nicht nur der UE, sondern sind auch eine effektive und wirkungsvolle Möglichkeit der PE.

5.2 Rolle der Schulleitung

Unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten sind die Schulleitungen die Schlüsselpersonen der Schulentwicklung¹⁵³. Sie müssen innerlich bereit sein, den Status Quo ihrer Schule immer wieder zu hinterfragen und herauszufordern. Leitendes Ziel ist dabei die Verbesserung der Lernvoraussetzungen der Schüler¹⁵⁴. Eine Bereitschaft, auch tiefgreifende Veränderungen zur Erreichung der angestrebten Ziele in Kauf zu nehmen muss, gerade wenn die gesamte Schule betroffen ist, gegeben sein. Die Einführung einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe stellt eine solche tiefgreifende Veränderung dar, da alle drei Bereiche der Schule, nämlich Personal, Unterricht und Organisation betroffen sind¹⁵⁵.

5.2.1 Ideengeber und Informant

Es ist die Aufgabe der Schulleitung, die schulpolitischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen zu verfolgen und auf dem neuesten Stand zu sein. Ist dies der Fall, können im Abgleich mit den innerschulischen Entwicklungen, Wünschen und Schwierigkeiten Impulse für eine Weiterentwicklung gegeben werden. Dabei ist es notwendig, dass auf die Belange der einzelnen Personengruppen eingegangen und Rücksicht genommen wird. Ansonsten können Ideen und Denkanstöße als Gängelung oder top-down-Prozess verstanden und abgelehnt werden.

Im Rahmen der Diskussion um den Umgang mit der stetig wachsenden Heterogenität der Schulanfänger kann die Schulleitung durch gezielte Information und Darstellung die Umstellung der Schulorganisation in Richtung jahrgangsgemischter Klassen ins Gespräch bringen. Hierbei gilt es besonders, den Nutzen und den Mehrwert, den ein solches Konzept mit sich bringen könnte, zu beschreiben¹⁵⁶. Auch eine genaue Information

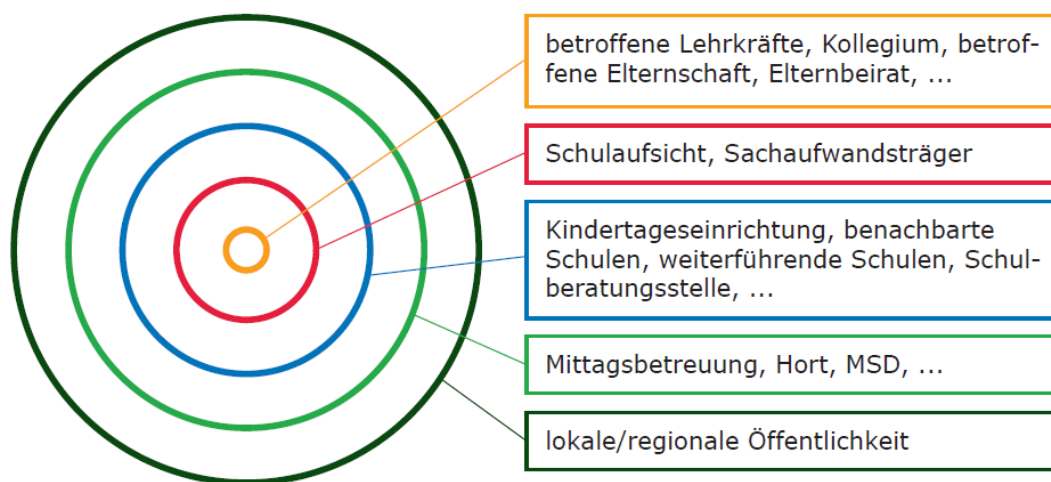
¹⁵³ Vgl. Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 19

¹⁵⁴ Vgl. Dubs, Rolf: Internationale Entwicklungen und Forschungen zum Schulleitungshandeln; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0820, 2015, S. 105

¹⁵⁵ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 30

¹⁵⁶ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 30

über die Rahmenbedingungen, die gesetzlichen Voraussetzungen, die Antragstellung und das Umstellungsverfahren liegt bei der Schulleitung, ebenso wie die Information aller Beteiligten, beziehungsweise Betroffenen zur Sicherung der Transparenz:



(Abb. 11: Kreise der Betroffenheit¹⁵⁷)

Dies bedeutet konkret, dass die Lehrkräfte mit den organisatorischen und unterrichtlichen Veränderungen des jahrgangsgemischten Unterrichts frühzeitig vertraut gemacht werden, die Eltern über die rechtlichen Rahmenbedingungen, insbesondere Klassenbildung, Unterrichtsgestaltung und Anschlussfähigkeit des Konzepts informiert werden, ebenso wie die Schulaufsicht. Diese kann sich in dieser Phase aber auch als beratendes Gremium mit in den Prozess einbringen. Weiterhin sind die kooperierenden Partner, wie die Kindergärten in Sachen Einschulung, die Mitarbeiter der Mittagsbetreuungen und der Horte hinsichtlich der veränderten Lernbedingungen und Hausaufgabensituationen zu informieren. Schließlich müssen Unterstützungseinheiten, wie der mobile sonderpädagogische Dienst und die Schulpsychologie über die veränderten Möglichkeiten der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und abschließend die weitere Schulöffentlichkeit informiert werden¹⁵⁸.

Die Informationspolitik zur geplanten Innovation muss in jedem Fall sensibel und wohlüberlegt stattfinden, damit eine größtmögliche Akzeptanz aller Beteiligten erreicht werden kann. Beachtet man die Inhalte des „Rad der Veränderung“¹⁵⁹ (Sinn – Ziel – Klarheit

¹⁵⁷ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 32

¹⁵⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 32

¹⁵⁹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 33

– Nutzen – Zuversicht) so gelingt es, die einzelnen Personengruppen für die Veränderung zu gewinnen und nachhaltig zu überzeugen.

5.2.2 Steuerung / Management

Schulleitungen sind für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses von größter Bedeutung und verantwortlich dafür, dass bei Innovationsprozessen der Blick auf die gesamte Schule gerichtet bleibt und eine sinnvolle, nutzbringende Koordination der Einzelmaßnahmen gesichert ist¹⁶⁰. Da derzeit etliche SE-Prozesse an Schulen herangetragen werden und zusätzlich administrative Vorgaben zu erfüllen sind, kann eine lineare Abwicklung der Vorhaben nicht gelingen. Vielmehr muss die Schulleitung in der Lage sein, in Entwicklungslandschaften zu denken und innerhalb dieser vorsichtig zu navigieren¹⁶¹. Eine beispielhafte Entwicklungslandschaft, in der auch die neue Schuleingangsphase auftaucht, ist in Anhang I zu finden. Wichtig bei dieser Art der Schulentwicklung ist die Wahl sinnvoller Zeitrahmen für die einzelnen Entwicklungsvorhaben, Konsensentscheidungen zur Reihenfolge der Innovationen sowie der intensive Kontakt zur Schulaufsicht, um deren Unterstützung zu garantieren¹⁶².

Gleichzeitig dient die Schulleitung als Modell für den Aufbau kooperativer Strukturen innerhalb und außerhalb des Kollegiums und ist dafür verantwortlich, aus Betroffenen Beteiligte zu machen¹⁶³.

Wie bereits erwähnt, kommen in der Vorbereitungs- und Entscheidungsphase der Einführung jahrgangsgemischten Lernens Steuerungsaufgaben auf die Schulleitung zu. Es liegt an ihr, die zeitliche und inhaltliche Planung eines möglichen Bewerbungsverfahrens (wie es beispielsweise in Bayern der Fall ist¹⁶⁴) im Auge zu behalten. Dabei sind Fristen zu beachten, Unterlagen einzureichen und die Interessengruppen (Lehrer, Eltern, Sachaufwandsträger) rechtzeitig zu informieren.

¹⁶⁰ Vgl. *Altrichter, Herbert/ Helm, Christoph*: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung; Schneider, Hohengehren, 2011

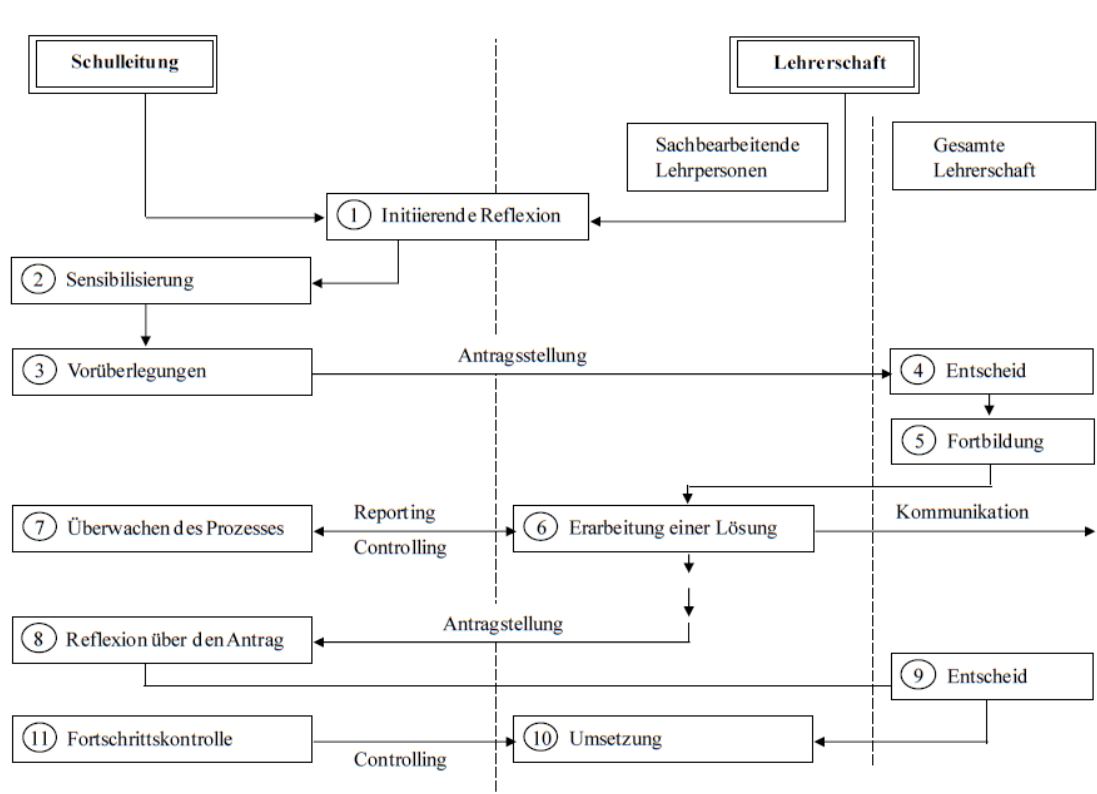
¹⁶¹ Vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011², S. 92

¹⁶² Vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011², S. 94

¹⁶³ Vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011², S. 92

¹⁶⁴ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 30

Anschließend zählt es zum Kernbereich der Schulleitungsaufgaben, die Rahmenbedingungen, also den schulischen Organisationsrahmen für die Jahrgangsmischung zu gestalten. Dies geschieht durch Zeitplanung, Personaleinsatz und -entwicklung, Organisation der schulischen Abläufe und Unterrichtsentwicklung¹⁶⁵. Ein allgemeines Schema des Managementprozesses der schulinternen SE stellt dies folgendermaßen dar:

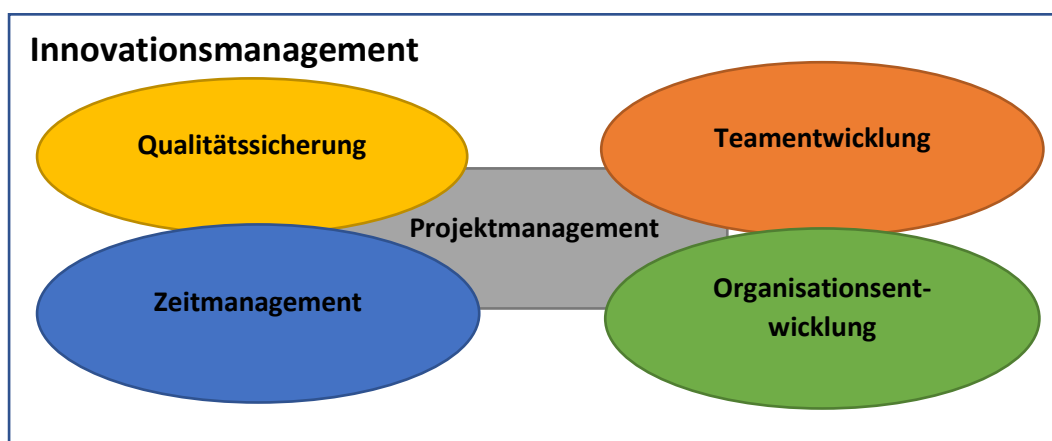


(Abb. 12: Ablaufschema für Schulentwicklungsarbeiten¹⁶⁶)

¹⁶⁵ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 34-38

¹⁶⁶ Dubs, Rolf: Internationale Entwicklungen und Forschungen zum Schulleitungshandeln; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0820, 2015, S. 106

Bezogen auf die Einführung der Jahrgangsmischung bedeutet dies konkret, dass Anträge rechtzeitig gestellt, Konzepte gemeinsam entwickelt, Ablaufschemata erstellt, die Stundenplangestaltung wohlüberlegt, die Raum- und Materialplanung rechtzeitig initiiert, Unterstützungsangebote umfassend eruiert und damit die Unterrichtsentwicklung nachhaltig angestoßen wird. Diese Form des Innovationsmanagements lässt sich auch folgendermaßen darstellen¹⁶⁷:



(Abb. 13: Projektmanagement und seine Schnittmengen)

Auch was die professionellen Lerngemeinschaften betrifft, haben Schulleitungen eine besonders wichtige Rolle. Sie sind verantwortlich für die Entwicklung einer passenden UE-Strategie, müssen das Gesamtkonzept stets im Auge behalten, bringen Personal an die richtigen Stellen und setzen die Zeitrahmen¹⁶⁸. Somit unterstützen Schulleitungen die professionellen Lerngemeinschaften, treffen möglicherweise Zielvereinbarungen und vermeiden Doppelstrukturen, indem sie die Gesamtarchitektur der Schule im Blick haben. Dazu gehört die Aktivierung von Fachkonferenzen, die Steuerung von Jahrgangsteams hin zur UE, die Anregung und Unterstützung von Klassenteams, die Einführung und Etablierung von unterrichtsbezogenem Feed-back und die Arbeit mit einer Steuergruppe¹⁶⁹.

Insgesamt ist die Rolle der Schulleitung als die eines Innenarchitekten zu sehen, der tragfähige Strategien für SE entwickelt und die betreffenden Personen dafür begeistert

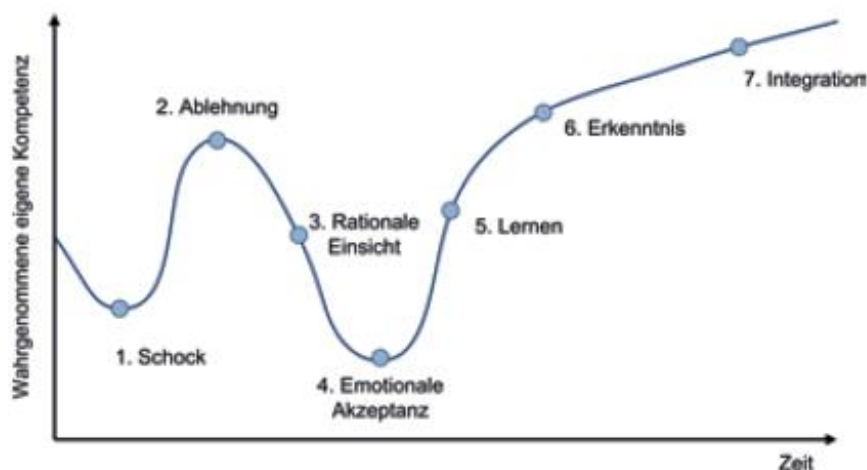
¹⁶⁷ Vgl. Schüssler, Ingeborg: Lernkulturwandel und Projektmanagement; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0120, 2008, S. 83

¹⁶⁸ Vgl. Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 131

¹⁶⁹ Vgl. Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 131f

und an die richtigen Stellen bringt. Sie übernimmt also Führung, Management und Moderation der SE, schafft eine Reflexions- und Evaluationskultur, baut Arbeitsstrukturen auf und nutzt diese zur Umsetzung der SE¹⁷⁰.

Über all diese beschriebenen Maßnahmen kann es gelingen, die Veränderungsprozesse schnell und effizient voranzutreiben und somit die meisten Betroffenen zielgerichtet zu den Stufen 5, 6 und 7 des nachfolgenden Schemas zu bringen.



(Abb. 14: Reaktionen von Betroffenen im Verlauf eines Veränderungsprozesses¹⁷¹)

5.2.3 Qualitätssicherung und Evaluation

Auch wenn der Einzelschule als Gestaltungseinheit immer mehr Freiheiten zugestanden werden, so befreit es sie nicht davon, über ihre Entwicklungen und Tätigkeiten Rechenschaft abzulegen. Dies bedeutet, dass Schulen im Sinne einer Outputorientierung¹⁷² ihre Weiterentwicklung permanent kritisch verfolgen und versuchen, über unterschiedliche Mess- und Kontrollinstrumente ihre Qualitätsentwicklung zu steuern.

¹⁷⁰ Vgl. Pilz, Simone: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018, S. 153

¹⁷¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 31

¹⁷² Vgl. Schratz, Michael: Pädagogisches Leadership; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0210, 2013³, S. 89ff

Zunächst gilt es aber, den Begriff der „Qualität“ genauer zu beleuchten. „Qualitas“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie Beschaffenheit, Güte oder Wert-haltigkeit¹⁷³. Dieser materiale Qualitätsbegriff kann im Bereich der Schule nicht ange-wandt werden, da es kein greifbares Produkt gibt. Vielmehr ist Qualität das, „was den Anforderungen entspricht.“¹⁷⁴ Im Fall dieser Arbeit sind das der verbesserte Umgang mit Heterogenität sowie eine Weiterentwicklung der Schule als System. Eine Überwachung der Prozesse und eine Fortschrittskontrolle findet sich bereits im Ablaufschema für Schulentwicklungsarbeiten auf Seite 43 (Punkte 7 und 11), sowie der Hinweis auf das damit verbundene Controlling. Neben den bereits genannten, das Qualitätsmanagement unterstützenden Maßnahmen wie die Fokussierung auf das Schülerlernen, die Arbeit mit einer Steuergruppe, die Etablierung einer Feedback-Kultur, die Implementierung profes-sioneller Lerngemeinschaften und die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Lehr-kräfte¹⁷⁵, können auch Zielvereinbarungen zur Qualitätssicherung beitragen¹⁷⁶. Diese können gemeinsam erarbeitet und formuliert werden, entweder als Einzelziele bestehen, oder in Form eines Schulentwicklungsprogramms¹⁷⁷ die Gesamtheit der Veränderungs-prozesse dokumentieren. Durch beide Möglichkeiten wird die Voraussetzung für eine zielgerichtete und systematische Vorgehensweise geschaffen und eine anschließende Bewertung der Fortschritte erleichtert. Zudem schaffen Zielvereinbarungen eine gewisse Verbindlichkeit, welche die Umsetzung zusätzlich vorantreibt.

Im Falle der Einführung der Jahrgangsmischung könnten Zielvereinbarungen beispiels-weise das Arbeiten mit offenen Aufgaben, das Anwenden kooperativer Lern- und Ar-beitsformen, die Arbeit an sozialerzieherischen Themen, der Einsatz alternativer Formen der Leistungsmessung oder die Entwicklung von Feed-back-Formen sein¹⁷⁸.

Nach einer selbst gesetzten Zeit sollen die Zielvereinbarungen dann auch überprüft wer-den. Hier gilt es anhand der im Vorfeld festgelegten Indikatoren festzustellen, inwieweit die Zielvereinbarungen erfüllt und umgesetzt wurden. Weiter sollten dann nachfolgende Ziele festgelegt, oder bei einem Nichterreichen Alternativziele vereinbart werden. Diese immer wiederkehrende Überprüfung dient einerseits der Erfolgskontrolle, andererseits

¹⁷³ Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. 1

¹⁷⁴ *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studi-enbrief SM1010, 2016², S. 1

¹⁷⁵ Vgl. *Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter*: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. 38

¹⁷⁶ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Fle-xible Grundschule; München, 2014, S: 38f

¹⁷⁷ Ein gelungenes Beispiel für ein Schulentwicklungsprogramm findet man unter http://www.woffenbach.de/grundschule/Schulentwicklungsprogramm_2015.pdf; letzter Aufruf 14.05.2018

¹⁷⁸ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Fle-xible Grundschule; München, 2014, S: 39

auch dazu, die gesteckten Ziele mit der sich möglicherweise veränderten Realität abzugleichen und zeitnah darauf reagieren zu können.

Ein konstruktiv-begleitender Führungsstil seitens der Schulleitung unterstützt diese Form der Qualitätssicherung. Die Schulleitung fordert einerseits die Einhaltung der Zielvereinbarungen ein und kontrolliert die Umsetzung, sie unterstützt andererseits aber auch die handelnden Personen bei der Umsetzung, geht wertschätzend mit erzielten Erfolgen um und hilft dezent bei Nichterreichen der Ziele ohne zu große Kritik zu äußern.

Ein weiteres Instrument zu Qualitätssicherung und Standortbestimmung ist die interne oder externe Evaluation. Sie „ist das Bemühen, die Qualität der Prozesse in und Produkte von Schule und Unterricht zu verstehen – in der Absicht, sie weiter zu entwickeln.“¹⁷⁹ Dafür wird ein systematisches und standardisiertes Vorgehen unter Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter mit genauer Analyse der gewonnenen Daten benötigt und gleichzeitig die Bereitschaft der Schule, die Erkenntnisse für die weitere Entwicklung zu nutzen. Evaluation hat also einen positiven Zweck und eine klare Zielrichtung, weist Indikatoren auf, nach denen bewertet werden kann, setzt stimmige Methoden ein, bezieht sich auf einen Ausschnitt der Schulwirklichkeit, reflektiert unerwartete Nebenwirkungen und löst so Entwicklungen aus¹⁸⁰. Ein Schema, wie ein funktionierender Evaluationskreislauf aussehen könnte, findet sich in Anhang J.

5.3 Zusammenarbeit und schulisches Umfeld

Die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums wurde bereits erörtert, aber auch darüber hinaus sind zahlreiche, gewinnbringende Kooperationen möglich. Zunächst wären, um eine durchgängige Bildungskette zu ermöglichen, die vorschulischen Einrichtungen¹⁸¹ und die weiterführenden Schulen zu nennen. Je enger hier die Zusammenarbeit, desto weniger ausgeprägt sollte die Transitionsproblematik sein. Diese Zusammenarbeit gilt es von Schulleitungsseite her zu koordinieren, am besten indem zwei Ansprechpartner aus dem Kollegium gewählt oder bestimmt werden, welche die Kooperationen, gemeinsamen Aktionen und Aktivitäten organisieren.

¹⁷⁹ Schratz, Michael: Pädagogisches Leadership; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0210, 2013³, S. 97

¹⁸⁰ Vgl. Schratz, Michael: Pädagogisches Leadership; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0210, 2013³, S. 98f

¹⁸¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S: 40

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft muss gepflegt werden¹⁸². Nicht nur im Rahmen der Elternbeiratssitzungen sollte die Schulleitung Präsenz zeigen, sondern immer wieder um Anregungen und Ideen bitten und auf Angebote und Wünsche seitens der Elternschaft eingehen. So kann es zu einer gewinnbringenden Partnerschaft zum Wohle der Schüler kommen, bei der sich auch die Eltern mit den Belangen der Schule identifizieren und Unterstützung zuteilwerden lassen¹⁸³.

Aber auch außerhalb der eigentlichen Schulfamilie kann, angetrieben durch die Schulleitung, nach Kooperationspartnern gesucht werden. Beispielsweise können sich Schulen, die jahrgangsgemischt unterrichten zu Netzwerken zusammenschließen und gemeinsam Unterrichtskonzepte erarbeiten, Hospitationen durchführen und Erfahrungen austauschen. Hier ist es Aufgabe der Schulleitungen, die Kontakte herzustellen und diese auch zu halten.

Weitere Kooperationsmöglichkeiten im schulischen Umfeld können sich aus Kontakten zu Gemeindegremien, Vereinen, Kirchen, Medien, Wirtschaft, Fortbildungsinstituten, Wohlfahrtsorganisationen, Stiftungen oder Theatern und Museen ergeben¹⁸⁴.

Abschließend seien *Huber/ Lohmann* zitiert, welche den Stellenwert der Netzwerkarbeit herausstellen: „Netzwerkarbeit gehört zur Führungsstrategie von Schulleiterinnen und Schulleitern und stellt einen Aufgabenschwerpunkt in der Aufgabenverteilung der Schulleitung dar.“¹⁸⁵

¹⁸² Vgl. *Carle, Ursula/ Berthold, Barbara*: Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern; Schneider, Hohengehren, 2007², S. 189f

¹⁸³ Vgl. *Altrichter, Herbert/ Helm, Christoph*: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung; Schneider, Hohengehren, 2011, S. 106f

¹⁸⁴ Vgl. *Huber, Stephan/ Lohmann, Armin*: Schulentwicklung auf Systemebene; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM920, 2012², S. 40f

¹⁸⁵ *Huber, Stephan/ Lohmann, Armin*: Schulentwicklung auf Systemebene; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM920, 2012², S. 84

6. Probleme und Schwierigkeiten

6.1 Schulentwicklung

Bei der SE können zahlreiche Schwierigkeiten auftreten und Fehler gemacht werden. *Horster* skizziert die am häufigsten gemachten Fehler wie folgt:

Der erste von *Horster*¹⁸⁶ genannte Fehler ist der fehlende Zusammenhang unterschiedlicher innovatorischer Aktivitäten. Hierbei ist gemeint, dass eine Schule zwar immer wieder neue, förderliche Aktionen plant und durchführt, diese aber nicht in einen Gesamtzusammenhang eingebettet sind. Besser wäre hier ein gezieltes Vorgehen anhand eines Schulentwicklungsprogramms und im Sinne eines navigieren in einer Schulentwicklungslandschaft¹⁸⁷. Die Einführung der Jahrgangsmischung fordert geradezu ein gemeinsames Arbeiten an ein und derselben Sache und zwingt zur Fokussierung. Weitere Entwicklungsaufgaben sollten zurückgestellt werden.

Der zweite skizzierte Fehler ist die Einführung von Neuerungen ohne Information oder Beteiligung des Kollegiums. Eine Innovation, getragen von der Schulleitung und/oder einigen wenigen Lehrkräften, scheitert hier an der nicht vorhandenen Einbindung von Kollegen und der damit fehlenden Verankerung der Neuerung im Unterricht aller Beteiligten. Dies ist oftmals der Fall bei Projekten oder Methodeneinführungen, wenn diese abgeschlossen und für sich alleine stehen. Eine Integration in die tägliche Unterrichtspraxis kann nur geschehen, wenn alle Lehrkräfte involviert sind und die Neuerung auch mittragen. Im hier geschilderten Beispiel ist der verbesserte Umgang mit Heterogenität der Wunsch (fast) aller Beteiligten und wird nicht von der Schulleitung aufgezwungen.

Als dritten Fehler nennt *Horster* die zu frühe Beteiligung zu vieler Personen mit unterschiedlichen Interessen an einem Entwicklungsprozess. Dies kann zur Folge haben, dass sich bereits zu Beginn, also im Bereich der Zielformulierung, aufgrund der Verschiedenartigkeit der Interessen nur über die Formulierung allgemeiner und unverbindlicher Ziele ein Konsens erreichen lässt. Diese wenig konkreten und damit fass- und realisierbaren Ansätze können im weiteren Verlauf nur schwer in erreichbare Ziele umgewandelt werden. Auch ist die Beteiligung unterschiedlicher Interessengruppen mit verschiedenem schulischem "Gewicht" (Lehrer, Eltern, Schüler, etc.) gleich zu Beginn der Planung bisweilen problematisch, da jede Gruppe für sich möglicherweise konträre Po-

¹⁸⁶ vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung, Studienbrief SM0220, TU Kaiserslautern, DISC, 2016, S. 103-109

¹⁸⁷ vgl. *Horster, Leonhard*: Change-Management und Organisationsentwicklung, Studienbrief SM0220, TU Kaiserslautern, DISC, 2016, S. 91ff

sitionen beziehen könnte und somit eher das Gegenteil eines Konsenses erreicht werden würde. Deshalb wurde ein Vorgehen zunächst innerhalb der Lehrerschaft vorgeschlagen und eine weitere Öffnung erst nach Abschluss der Grobplanungen.

Ein weiterer, häufig gemachter Fehler ist laut *Horster* Innovationen als bloßen Informationsinput zu definieren. Sicherlich braucht es für die Umsetzung neuer, innovativer Unterrichtsformen oder Konzepte das nötige Hintergrundwissen. Aber das Wissen alleine reicht nicht aus, um die Praxis nachhaltig zu verändern. Deshalb muss einem Input in eher theoretischer Form eine "Begleitung" in der Phase danach folgen. Es braucht also "Antreiber", die das Innovationsvorhaben in Gang halten, immer wieder ins Gedächtnis rufen und nach einer gewissen Zeit auch evaluieren. Gut geeignet wäre hierzu beispielsweise eine Steuergruppe. Diese Problemstellung wurde bereits in Kapitel 5 erläutert. Der nächste, häufig gemachte Fehler ist eine Veränderung als Intervention und nicht als Prozess zu begreifen. Egal ob eine "Störung" von außen in Form eines Pädagogischen Tages, eines Erlasses der Schulaufsicht oder eines Ergebnisses einer Bildungsstudie in einem Kollegium für Unruhe sorgt, wenn sie nicht weiterverfolgt wird, ebbt diese Unruhe auch schnell wieder ab. Damit ein Veränderungsprozess in Gang kommt, braucht es die Betroffenheit vieler aus dem Kollegium, die zusammen die Auswirkungen diskutieren, für ihre Schule gemeinsame Zielvorstellungen formulieren, diese gemeinsam umsetzen (wollen) und so einen Schulentwicklungsprozess anstoßen, der anhaltend und nachhaltig wirkt. Genau dies ist bei der Einführung der Jahrgangsmischung der Fall.

Als sechsten Fehler¹⁸⁸ führt *Horster* an, dass zu wenig Zeit für die Implementierung von Innovationen veranschlagt wird. "Gut Ding will Weile haben" sagt ein altes Sprichwort und dieses ist auch in der Schulentwicklung gültig. Nur wenn man sich für die Planung, Umsetzung und Evaluation von Innovationsvorhaben genügend Zeit nimmt, kann auch mit einem dauerhaften, nachhaltigen Ergebnis gerechnet werden. Die Klage, dass der Zeitdruck, unter dem die Schulen stehen würden, das "sich Zeit nehmen" verhindert, kann mit der These entkräftet werden, dass eine Suche nach Querverbindungen zwischen einzelnen Entwicklungsprojekten, das Aufspüren von Synergieeffekten und die gleichmäßige Verteilung der Aufgaben durch Delegation, Bildung von Arbeits- und Steuergruppen, sowie die Einbindung von externen Fachkräften spürbare Entlastung bringen kann. Auch die in Kapitel 5 beschriebenen professionellen Lerngemeinschaften können zur Entlastung beitragen.

¹⁸⁸ vgl. Horster, Leonhard: Change-Management und Organisationsentwicklung, Studienbrief SM0220, TU Kaiserslautern, DISC, 2016, S. 91ff

Der Umgang mit Widerständen als taktisch zu lösendes Problem ist ein weiterer häufig gemachter Fehler seitens der Schulleitung. Widerstände von einzelnen Personen oder Gruppen sind ein Anzeichen dafür, dass die angestrebte Veränderung bei manchen derzeit nicht als ein anzustrebender Zustand gesehen wird. Dies gilt es zu artikulieren und die Skepsis offen zu diskutieren. Auch können Widerstände, wenn sie offen angesprochen und als Entwicklungsmöglichkeit angesehen werden sogar ein Schulentwicklungsvorhaben voranbringen, fühlen sich doch die "Skeptiker" ernst genommen und bringen ihre Energie und Vorschläge dann gewinnbringend ein. Ähnliches gilt für zu hohen Veränderungsdruck durch das Leitungspersonal. Gemeint ist damit, dass von Seiten der Schulleitung dem Kollegium zu oft und in zu kurzer Zeit Innovationsvorhaben präsentiert oder aufgezwungen werden, ohne die Meinungen, Befindlichkeiten und Sorgen/Nöte der Betroffenen zu berücksichtigen. Häufig wird dies mit der von administrativer Seite geforderten, kurzphasigen Umsetzung von Vorhaben begründet. Allerdings werden hier wieder wenig nachhaltige Neuerungen versucht umzusetzen, an denen die Betroffenen wenig oder gar nicht beteiligt sind und somit auch nicht bereit, die Umsetzung mit zu tragen. Im hier beschriebenen Beispiel ist dies nicht der Fall, da sich die Schule ja selbst entscheidet, den Weg der Jahrgangsmischung zu beschreiten.

Auch die Verquickung von generellem Veränderungsbedarf mit individuellen Karriereabsichten ist ein häufig gemachter Fehler bei der Schulentwicklung. Hierbei wird ein notwendiger Entwicklungsschritt mit der Führungsarbeit einer aufstrebenden Lehrkraft verknüpft. Es erscheint dem Kollegium dann so, dass sie zwar an einem Projekt mitarbeiten sollen, dessen Sinn und Zweck aber eher der nächste Karriereschritt der betreffenden Lehrkraft ist. Dementsprechend wird auch das Engagement der restlichen Kollegen ausfallen und die (grundsätzlich sinnvolle) Innovation wohl nur, wenn überhaupt, halbherzig umgesetzt. Gleiches kann geschehen, wenn die Verantwortung für Innovationen an externe Experten übertragen wird. Dieser Fehler entsteht, wenn sich eine Schule Fachleute von außerhalb im Rahmen einer Schulentwicklungsmaßnahme herbeiholt und glaubt, dass durch eine Vermittlung von Inhalten bereits der Schulentwicklungsprozess abgeschlossen wäre¹⁸⁹. Dabei wird die Rolle der sogenannten "Inhaltsexperten" falsch interpretiert. Denn alleine ein Wissensinput garantiert nicht die Umsetzung in der täglichen Praxis. Hilfreicher im Prozess der Schulentwicklung sind da eher externe Experten als Prozessberater, wie zum Beispiel die in Bayern tätigen Schulentwicklungsmoderatoren.

¹⁸⁹ vgl. Horster, Leonhard: Change-Management und Organisationsentwicklung, Studienbrief SM0220, TU Kaiserslautern, DISC, 2016, S. 91ff

Sie unterstützen ein Kollegium bei der Zielfindung, der Umsetzung und der Evaluation, stellen aber keine "Erfolgsrezepte" zur Verfügung.

Sind für einen Schulentwicklungsprozess keine überschaubaren Zeiträume mit klar definierten Zielen formuliert, endet die Entwicklung oftmals bei der Formulierung allgemeiner Ziele, die wenig konkret und umsetzbar sind. Des Weiteren fühlt sich meist niemand verantwortlich, die Entwicklung weiter voranzutreiben, da es keinen festgelegten Zeitpunkt der Realisierung gibt. So entsteht bei den Beteiligten nach einiger Zeit Unmut darüber, dass sich noch nichts geändert hätte und der Prozess wird als gescheitert deklariert und nicht weiterverfolgt. Das in Kapitel 5 angedachte Prozessmodell kann Abhilfe schaffen, da es die Entwicklung veranschaulicht und Möglichkeit bietet, Meilensteine zu definieren und den zeitlichen Verlauf zu verfolgen.

Als letzter häufig gemachter Fehler wäre noch die fehlende Evaluation der tatsächlich erreichten Ziele zu nennen. Prinzipiell dient Evaluation dazu, Feedback darüber zu erhalten, wie erfolgreich ein Prozess gelaufen ist und an welchen Stellen nachjustiert werden könnte. Ebenso ergeben sich durch die Evaluation Anknüpfungspunkte für die nächsten Entwicklungsschritte. Diese positiven Merkmale sind vielen Lehrkräften/Kollegien nicht klar. Sie verbinden mit Evaluation Kontrolle und lehnen dieses Instrument eher ab. Aufklärung seitens der Schulleitung kann hier Abhilfe schaffen.

Es ist die Aufgabe der Schulleitung, die von *Horster* beschriebenen Fehler und Schwierigkeiten zu kennen und diese bei der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen im Hinterkopf zu haben, damit an den neuralgischen Punkten moderierend-beratend eingegriffen werden kann.

Zusätzlich zu den von *Horster* genannten Schwierigkeiten und Problemen nennt *Helmke*¹⁹⁰ noch träges und situiertes Wissen bei den Lehrkräften (Kluft zwischen Wissen, Können und Tun), eine defizitäre Verhaltensorientierung, die bereits in Kapitel 2.6 erwähnten subjektive Theorien, die Stabilität von Routinen und Gewohnheiten sowie zu geringen motivationalen Schub bei den Lehrkräften als große Hemmnisse der Schulentwicklung. Statusdenken, Machterhalt und weitere mikropolitische Spielarten¹⁹¹ können zusätzliche Probleme aufwerfen, denen aber durch gezielte Maßnahmen der PE entgegengewirkt werden kann.

¹⁹⁰ *Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung; TU Kaiserslautern, DISC, Kaiserslautern, 2016⁴, S. 130ff

¹⁹¹ Vgl. *Rolff, Hans-Günter*: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³, S. 20f

6.2 Öffentlichkeit

Gerade in der Öffentlichkeit, und hier sind neben den Eltern als direkt Betroffenen auch Medien und bisweilen das gesamte Einzugsgebiet einer Schule gemeint, werden reformorientierte Veränderungen einer Schule bisweilen skeptisch beobachtet. Besonders hinsichtlich der Jahrgangsmischung herrschen große Vorbehalte, da diese Unterrichtsform aus der eigenen Schulbiografie nicht bekannt¹⁹² und über die Medien noch recht kritisch transportiert wird. Hier gilt es durch offene, gezielte Information über die pädagogischen Hintergründe Verbündete zu gewinnen und am besten durch Berichte von bereits „betroffenen“ Eltern (und Schülern) aus anderen Schulen mit jahrgangskombinierten Klassen die Vorzüge zu erläutern. Es bedarf diesbezüglich möglicherweise auch mehrerer Veranstaltungen und Anläufe, bei denen im günstigsten Fall auch Vertreter der Schulaufsicht ihre Unterstützung zusagen.

6.3 Inklusion und Verhaltensauffälligkeiten

Untersuchungen zur Leistungsentwicklung lernschwacher Kinder haben ergeben, dass sich homogene Klassen eher negativ auf deren Entwicklung auswirken¹⁹³. Sie lernen und entwickeln sich besser, wenn sie in einer heterogenen Gruppe untergebracht sind. Auch konnte nachgewiesen werden, dass sich integrative Lernumgebungen vorteilhafter auf lernschwache Kinder auswirken als Förderschulen¹⁹⁴. Dies ist aber nur der Fall, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und die personellen, sächlichen, inhaltlichen und strukturellen Gegebenheiten einer inklusiven Beschulung angepasst werden¹⁹⁵. Das bedeutet insbesondere, dass an Grundschulen Sonderpädagogen zum Einsatz kommen und die Unterrichtsstunden in der Mehrzahl mit zwei Pädagogen besetzt sind, um den besonderen Bedarfen der Inklusionskinder gerecht zu werden.

Des Weiteren muss bedacht werden, dass Unterricht in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe freier, selbstgesteuerter abläuft und Kindern mehr Spielraum zugestanden wird. Nicht alle Kinder sind aber in der Lage, dies alles zu ihrem Vorteil zu nutzen. Auch

¹⁹² Vgl. *Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten*; Cornelsen Scriptor, Berlin, 2005, S. 226ff

¹⁹³ Vgl. *Werning, Rolf/ Avci-Werning, Meltem/ Löser, Jessica: Auf dem Weg zur inklusiven Schule*; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0420, 2014, S. 31

¹⁹⁴ Vgl. *Werning, Rolf/ Avci-Werning, Meltem/ Löser, Jessica: Auf dem Weg zur inklusiven Schule*; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0420, 2014, S. 32

¹⁹⁵ Vgl. *Werning, Rolf/ Avci-Werning, Meltem/ Löser, Jessica: Auf dem Weg zur inklusiven Schule*; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0420, 2014, S. 32

können verhaltensauffällige Kinder das Lernen ihrer Klassenkameraden nachhaltig stören, wenn ihnen mehr Freiraum zugestanden wird. Es ist also gut zu überlegen, wie viele Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in einer jahrgangsgemischten Klasse aufgenommen werden sollten, damit alle Kinder in der Klasse optimal lernen und arbeiten können, ohne die Lehrkraft über deren Kraft zu beanspruchen, beziehungsweise welche zusätzlichen (personellen) Ressourcen wie Schulbegleiter, Sozialarbeiter, Ruheräume oder ähnliches notwendig sind.

7. Grenzen der Jahrgangsmischung

Der Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen stellt ohne Zweifel hohe Ansprüche an die Lehrkraft. Sie muss neben einer Vielzahl an kooperativen Methoden und freien Unterrichtsformen zeitintensive didaktische, methodische und pädagogische Vervielfältigungen leisten, um dem Unterricht in einer jahrgangsgemischten Klasse gerecht zu werden¹⁹⁶. Zudem muss den Bedürfnissen der unterschiedlichen Jahrgänge hinsichtlich Themenwahl, Gesprächssituationen und Beziehungsstruktur Rechnung getragen werden. Dies gilt besonders für die Anfangszeit der Jahrgangsmischung und in Phasen der vermehrten Leistungsbeurteilung. Hier bedarf es der Unterstützung der Lehrkraft, denn alleine gelassen kann unter diesen Umständen Jahrgangsmischung nur schwerlich gelingen. Besonders schwierig wäre die Situation bei der Mischung von mehr als zwei Jahrgängen, also beispielsweise die Klassenstufen eins bis drei oder gar vier. Hier würde die Arbeitsbelastung weiter stark ansteigen. Dies sehen übrigens auch die Schüler so¹⁹⁷.

Auch die Einführung und Etablierung von Traditionen, Ritualen und Regeln stellt sich in einer jahrgangsgemischten Klasse bisweilen als schwieriger dar, besonders in der Anfangsphase. Dies liegt vor allem daran, dass die Kinder unterschiedlich alt und damit unterschiedlich sozial-emotional kompetent sind¹⁹⁸. Ordnungen/ Strukturen und Durcheinander liegen nah beieinander¹⁹⁹ und diese Ambivalenz kann erst im Laufe der Zeit über Helfer- und Patensysteme zum Nutzen aller Kinder aufgelöst, beziehungsweise hin zu mehr Struktur verschoben werden. Erst bei einer länger etablierten Jahrgangsmischung, in der die jüngeren von den älteren über Modelllernen Regeln und Rituale erwerben können, stellt sich eine Entlastung für die Lehrkraft ein. Auch hier steigt die Belastung von Lehrkraft und Kindern mit der Anzahl der kombinierten Jahrgänge.

¹⁹⁶ Vgl. *Hausen, Susanne*: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 47

¹⁹⁷ Vgl. *Klaas, Marcel*: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013, S. 327

¹⁹⁸ Vgl. *Hausen, Susanne*: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 47

¹⁹⁹ Vgl. *Klaas, Marcel*: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013, S. 319ff

Die bereits erwähnte Einführungszeit der Jahrgangsmischung stellt gerade dann ein Problem dar, wenn Klassenverbände zerteilt und möglicherweise bestehende Freund- und Partnerschaften zerrissen werden²⁰⁰. Besonders für manche (über)fürsorgliche Eltern gibt dies Grund zur Opposition und Ablehnung der Einführung der Jahrgangsmischung. Im Verlauf der Zeit stellen sich diese Anfangsschwierigkeiten aber meist als nicht so dramatisch heraus, denn gerade durch das Hinzukommen neuer (jüngerer) Kinder entstehen sehr schnell neue, stabile Freundschaften.

Die bereits angesprochene Durchmischung, die in jahrgangsgemischten Klassen ja zwangsläufig jedes Jahr stattfindet, bringt aber dennoch Unruhe in den Klassenverband²⁰¹, besonders wenn es auch noch die Möglichkeit einer Einschulung zum Schulhalbjahr gibt. Diese sollte, auch wenn sie für das eine oder andere Kind positiv wäre, vermieden oder zumindest in der Gesamtzahl geringgehalten werden. Kennenlern- oder Schnuppertage der zukünftigen neuen Mitschüler können das entstehende Durcheinander eindämmen.

Neben der gewollten Heterogenität und dem Nebeneinander verschiedener Jahrgänge ist zu beachten, dass Kinder sehr wohl auch gleichaltrige Mitschüler benötigen, um sich optimal entwickeln zu können²⁰². Mit ihnen können sie ihre alters- und entwicklungsbezogenen Bedürfnisse ausleben und gemeinsame Interessen entwickeln. Auch fühlen sich die älteren Kinder bisweilen durch die jüngeren gestört²⁰³, vermögen dies aber auch zu positivieren. Es ist also darauf zu achten, dass innerhalb einer jahrgangsgemischten Klasse immer noch genügend Kinder gleichen Alters und gleichen Geschlechts sind, um sowohl die Vorteile altershomogener, als auch die altersheterogener Gruppen zu haben. Eine Mischung von drei oder vier Jahrgängen macht diese Strukturierung sehr schwer oder den Klassenverband zu groß.

Auch der Umgang mit Verhaltensregeln und Ordnungssystemen wird in einem Klassenverband mit mehr als zwei Jahrgängen schwierig. Je größer die Altersunterschiede, desto unterschiedlicher der Umgang und das Verständnis für bestimmte Vorschriften²⁰⁴. Ein ambivalenter Gebrauch von Disziplinierungsmaßnahmen durch die Lehrkraft kann die Folge sein²⁰⁵ und damit auch eine Problemlage innerhalb der Schüler, wenn nicht verstanden wird, warum beispielsweise jüngere Schüler nachsichtiger behandelt werden

²⁰⁰ Vgl. Hausen, Susanne: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 49

²⁰¹ Vgl. Hausen, Susanne: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 50

²⁰² Vgl. Hausen, Susanne: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 48

²⁰³ Vgl. Klaas, Marcel: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013, S. 325f

²⁰⁴ Vgl. Klaas, Marcel: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013, S. 324f

²⁰⁵ Vgl. Klaas, Marcel: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013, S. 328f

als ältere. Gleiches gilt übrigens auch für den persönlichen, sozialen Umgang der Lehrkraft mit den Kindern unterschiedlichen Alters. Dieser wird von den Schülern genau beobachtet und bewertet und gelegentlich auch interpretativ genutzt, um sich selbst in einem besseren Licht darzustellen²⁰⁶. Hier gilt es mit Fingerspitzengefühl und viel Sorgfalt zu manövrieren und allen Kindern das Gefühl zu geben, dass sie anerkannt und gemocht werden.

Schließlich soll noch auf Vorwürfe eingegangen werden, dass ältere Kinder in jahrgangsgemischten Klassen zu wenig lernen und die jüngeren überfordert würden²⁰⁷. Dies wäre bei einem traditionellen Unterricht, der versucht im Gleichschritt voranzuschreiten sicherlich der Fall, denn die älteren Schüler wäre unterfordert und die jüngeren könnten sich, gerade zum Schulanfang, aus der doppelten Belastung der Orientierung in der Schule und dem Arbeitstempo der schulerfahrenen Kinder nicht befreien. Hier bedarf es einer differenzierten, individualisierten Unterrichtsplanung, unterstützt durch zusätzliche Angebote, damit die Vorteile des jahrgangsgemischten Unterrichts zum Tragen kommen. Dann können die älteren Schüler durch ihre helfende Tätigkeit Lernfreude entwickeln, Lernzuwächse realisieren und ihr Wissen gliedern, strukturieren und vertiefen²⁰⁸. Auf der anderen Seite legen die Schulanfänger durch die ihnen zuteil gewordene Unterstützung und Hilfe die anfängliche Unsicherheit schneller ab und kommen dadurch ohne große Umwege in der Schule an, werden Schulkinder.

Diese bereits erwähnte, differenzierte Verlaufs- und Unterrichtsplanung bedarf erhöhter Personal-, Material- und auch Raumkosten. Es werden zusätzliche Lehrerstunden, genauso wie differenziertes Lern- und Arbeitsmaterial und Nebenräume zur Differenzierung und Individualisierung benötigt. Dies sind wichtige Einflussfaktoren auf den Erfolg jahrgangsgemischten Lernens und sollten noch vor Beginn der Einführung abgeklärt werden, denn das Fehlen kann zu erheblichen Einbußen bei der Qualität und damit beim Erfolg des jahrgangsgemischten Lernens führen²⁰⁹.

²⁰⁶ Vgl. *Klaas, Marcel*: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013, S. 326ff

²⁰⁷ Vgl. *Hausen, Susanne*: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 49f

²⁰⁸ Vgl. *Hausen, Susanne*: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 49

²⁰⁹ Vgl. *Hausen, Susanne*: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015, S: 51

8. Fazit

Schulentwicklung macht Mühe und ist ein langfristig angelegter Prozess. Sie dient der Sache und kann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, zur Verbesserung des Lernumfeldes beitragen.

Die im Rahmen dieser Arbeit beschriebene Umstellung der Eingangsstufe der Grundschule hin zu jahrgangsgemischten Klassen um der stetig steigenden Heterogenität der Schulanfänger gerecht zu werden ist ein gangbarer Weg, wenn alle Richtungen der SE gleichermaßen berücksichtigt werden. Zentrum der Veränderung muss die UE sein, denn hier stellen sich die tiefgreifendsten Umstellungen und Veränderungen ein. Flankiert werden muss die UE aber von OE und natürlich der PE, denn mit der Lehrkraft steht und fällt der Unterricht. Es liegt in ihrer Hand, ob Unterricht in einer jahrgangsgemischten Klasse gelingt oder nicht. Dabei ist aber nicht die einzelne Lehrkraft ausschlaggebend, sondern das Kollegium als Ganzes. Über Fort- und Weiterbildungen, die Implementation und Etablierung professioneller Lerngemeinschaften und die kontinuierliche Unterstützung durch die Schulleitung kann eine Gemeinschaft entstehen, die sich zusammen für Unterricht und Sozialleben in der Schule verantwortlich fühlt und gemeinsam die Herausforderung der Weiterentwicklung annimmt. Diese Dynamik wird sich auch auf das Umfeld übertragen und dadurch können Bedenken und Vorbehalte seitens der Eltern oder des Sachaufwandsträgers ausgeräumt werden.

Wichtig ist, dass der angestrebten Veränderung genügend Zeit eingeräumt und eine strukturierte Planung zugrunde gelegt wird. Die Erarbeitung qualitativ hochwertiger Konzepte braucht Zeit und Ressourcen und diese müssen ausreichend zur Verfügung stehen. Deshalb bedarf es einer vorausschauenden Planung seitens der Schulleitung, welche die unterschiedlichen Entwicklungsstränge verfolgt, koordiniert und partizipativ lenkt und steuert. Hierbei ist das Setzen von Meilensteinen genauso wichtig wie die Übertragung von Aufgaben an unterschiedliche Beteiligte, um die Selbstverantwortung zu stärken.

Schließlich kann dann davon ausgegangen werden, dass sich der in Angriff genommene Entwicklungsprozess auf jeden Fall positiv auf die Schule als Gesamtsystem auswirkt, denn es handelt sich um eine gemeinsame, an pädagogischen Notwendigkeiten ausgerichtete Entwicklungsmaßnahme, die das Ziel verfolgt, die Lern- und Arbeitsbedingungen innerhalb der Schule nachhaltig zu verbessern. Dies wird auch deshalb gelingen, da es sich um einen reflektierten, theoriegestützten und selbst initiierten Prozess handelt,

der die gesamte Schulfamilie mit einbindet und die Verantwortung für das Gelingen in viele Hände legt.

Sicherlich bedarf es für diese Entwicklung über Jahre hinweg großer Anstrengungen, aber das Ziel vor Augen, die eigenen Arbeitsbedingungen zu erleichtern, eine größere Berufszufriedenheit zu erlangen und schließlich den gesellschaftlichen Anforderungen an Schule besser gerecht werden zu können, rechtfertigt diese Investitionen.

Nicht zuletzt kann, wenn diese Entwicklung kontinuierlich, professionell und intensiv betrieben wird, das Image und Ansehen der Schule gesteigert werden, beispielsweise durch die Teilnahmen an Schulentwicklungswettbewerben. Ein Exemplum für einen mehr als sechs Jahre dauernden, höchst erfolgreichen SE-Prozess mit der Einführung und Etablierung einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe ist die Grundschule Woffenbach²¹⁰. Durch kontinuierliche Weiterentwicklung aller relevanten Bereiche konnte die Schule 2014 den regionalen Schulentwicklungs-Innovationspreis gewinnen²¹¹ und belegte 2018 erneut einen respektablen zweiten Platz. Damit verbunden ist eine Aufnahme in das Netzwerk der Preisträgerschulen, welches einen weiteren Innovationsschub bedeutet.

Hier zeigt sich die Wirkung einer dauerhaften Schulentwicklung. Sie kann anderen Schulen Mut machen, sich auf einen ähnlichen Weg zu begeben, denn es ist die Aufgabe der Einzelschule, sich stetig weiter zu entwickeln und so auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen adäquat zu reagieren.

²¹⁰ Vgl. hierzu die Dokumente auf der Homepage der Grundschule Woffenbach unter <http://www.woffenbach.de/grundschule/>; letzter Aufruf am 14.05.2018

²¹¹ <http://bildungspakt-bayern.de/i-s-i-netzwerk-grundschule-woffenbach/> (letzter Aufruf am 21.05.2018)

Literaturangaben

Bücher, Zeitschriften, Texte

Altrichter, Herbert/ Helm, Christoph: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung; Schneider, Hohengehren, 2011

Arnold, Rolf: Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0110, 2015

Bastian, Johannes: Unterrichtsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Kaiserslautern, 2013³

Baumert, Jürgen, u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich; Leske + Budrich, Opladen, 2001

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Flexible Grundschule – Praxisbeispiele für Unterricht und Lernstandserhebung; München, 2015

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Leistungen beobachten – erheben – bewerten; München, 2017

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014

Bonsen, Martin/ Büchter, Andreas: Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schulevaluation; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1030, 2012²

Buchen, Herbert/ Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung; Beltz, Weinheim, 2010³

Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016²

Burba, Desiree: Nur noch Durchschnitt; in: schulmanagement 1/2018, Oldenbourg, München, S: 20-24

De Boer, Heike/ Burk, Karlheinz/ Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen; Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main, 2007

Carle, Ursula/ Berthold, Barbara: Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern; Schneider, Hohengehren, 2007²

Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten; Cornelsen Scriptor, Berlin, 2005

Dubs, Rolf: Die Führung einer Schule; Steiner, Zürich, 2005

Dubs, Rolf: Internationale Entwicklungen und Forschungen zum Schulleitungshandeln; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0820, 2015

Ganser, Bernd (Hrsg.)/ Mayr, Thomas: Ganztagschule – das Praxisbuch; Auer, Donauwörth, 2012

Grotenhaus, Birgitt/ Reiners, Christoph: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten!; Auer, Donauwörth, 2005²

Grundschulverband e.V.: Grundschule aktuell – Individuelles Lernen; Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 126, 5/2014

Grundschulverband e.V.: Grundschule aktuell – Landkarten des Lernens; Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 138, 5/2017

Hagedorn, Jörg/ Schurt, Verena/ Steber, Corinna/ Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule – Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; VS Verlag, Wiesbaden, 2010

Hahn, Heike/ Berthold, Barbara (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource; Schneider, Hohengehren, 2010

Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen; Schneider, Hohengehren, 2014

Hausen, Susanne: Jahrgangsgemischte Klassen; Diplomica Verlag, Hamburg, 2015

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität; Klett, Seelze-Velber, 2012⁴

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung; TU Kaiserslautern, DISC, Kaiserslautern, 2016⁴

Herzig, Sabine/ Lange, Anke: So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen; Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2006

Heyer, Peter/ Sack, Lothar/ Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen; Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/Main, 2003

Hiebl, Petra/ Seitz, Stefan (Hrsg.): Wegweiser Schulleitung; Cornelsen, Berlin, 2014

Horster, Leonhard: Change-Management und Organisationsentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0220, 2011²

Huber, Stephan/ Lohmann, Armin: Schulentwicklung auf Systemebene; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM920, 2012²

Hüpping, Birgit: Migrationsbedingte Heterogenität; Springer, Wiesbaden, 2017

Kastirke, Nicole/ Jennessen, Sven (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe als Thema der Schulentwicklung; Schneider, Baltmannsweiler, 2006

Keck, Rudolf/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik; Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994

Klaas, Marcel: Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe; Köln, 2013

Klemm, Klaus: Entwicklungen und Trends der Schulpolitik; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0310, 2012²

Kopp, Bärbel, u. a. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft; Springer VS, Wiesbaden, 2014

Kucharz, Dietmut/ Wagener, Matthea: Jahrgangsübergreifendes Lernen – Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase; Schneider, Baltmannsweiler, 2009

Liebers, Katrin: Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase – Perspektiven für einen gelingenden Schulstart; VS Verlag, Wiesbaden, 2008

Liebers, Katrin/ Prengel, Annedore/ Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase – Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts; Beltz, Weinheim, 2008

Oelhaf, Judith: Die Mischung macht's; Westermann, München, 2008

Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie; Waxmann, Münster, 2017

Pfundtner, Raimund (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung; Carl Link, Wolters Kluwer, Köln, 2014

Pilz, Simone: Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit; Springer VS, Wiesbaden, 2018

Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule; VS Verlag, Wiesbaden, 2008

Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/ Rechtsteiner-Merz, Charlotte: Mathematiklernen in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe; Oldenbourg, München, 2010

Riecke-Baulecke, Thomas: Schulleitung Plus; Oldenbourg, München, 2007

Rolff, Hans-Günter: Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0910, 2017³

Rolff, Hans-Günter: Auf die Lehrkräfte kommt es an – aber auch auf die Schulleitungen; in: b:sl, Ausgabe 3/2015, S. 38

Sandfuchs, Uwe/ Stange, Eva-Maria/ Kost, Siegfried (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen; Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1997

Sassenscheidt, Hajo/ Nietlspach, Peter/ Schmidt, Hans-Joachim: Tools zum Personalmanagement; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0720, 2017²

Schratz, Michael: Pädagogisches Leadership; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0210, 2013³

Schratz, Michael/ Westfall-Greiter: Schulqualität sichern und weiterentwickeln; Kallmeyer, Seelze, 2010

Schratz, Michael/ Iby, Manfred/ Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung; Beltz, Weinheim, 2011

Schüssler, Ingeborg: Lernkulturwandel und Projektmanagement; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0120, 2008

Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule; VS Verlag, Wiesbaden, 2011

Van der Linde, Elke/ Schagerl, Ursula: Kursbuch jahrgangsübergreifender Unterricht; Oldenbourg, München, 2007

Von Waaden, Sonja: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015

Wagener, Matthea: Gegenseitiges Helfen – Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht; Springer, Wiesbaden, 2014

Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht; Scheider, Hohengehren, 2005²

Werning, Rolf/ Avci-Werning, Meltem/ Löser, Jessica: Auf dem Weg zur inklusiven Schule; TU Kaiserslautern, DISC, Studienbrief SM0420, 2014

Zachau, Helmut, u. a.: Belstung der Grundschule im roten Bereich, in: Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 141, Februar 2018, S. 33-34

Zierer, Klaus: Hattie für gestresste Lehrer; Schneider, Hohengehren, 2014

Internetadressen

Carle, Ursula/ Metzen, Heinz: Jahrgangsübergreifendes Lernen – Segen oder Flop?;
[http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621JueL_Vortrag_GSW\(OC_UHB\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/20130621JueL_Vortrag_GSW(OC_UHB).pdf) (letzter Aufruf 10.06.2018)

Engin, Havva: Pädagogik der Vielfalt: Strategien zum Umgang mit Heterogenität in der Schule; https://lehrerfortbildung-bw.de/s_allg/gs/veranstaltung/.../paedagogik_der_vielfalt.ppt (letzter Aufruf 02.06.2018)

Prediger, Susanne: Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen;
<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/04-jahrbuch-sbf-heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.06.2018)

Tillmann, Klaus-Jürgen: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern?; https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1.pdf (letzter Aufruf 02.06.2018)

Wischer, Beate: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine pädagogischen Herausforderungen; <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Aufruf 02.06.2018)

Anhang

A. Kernelemente der Flexiblen Grundschule



B. Vor- und Nachteile der Jahrgangsmischung

B.1 Nach Herzig/Lange²¹²

- Kinder belehren sich gegenseitig
- Erklären ist Wiederholen, Üben, Anwenden – ein Lernen auf höherer Ebene
- Jahrgangsmischung deckt den Lernstand des Kindes schneller auf
- Ältere Kinder sind Zugpferde für die jüngeren
- Kinder geben Rituale weiter
- Kinder sind Vorbilder für andere (Modelllernen)
- Für die Kinder ergeben sich immer wieder andere soziale Rollen
- Soziale Kontakte bleiben auch erhalten, wenn die Klasse wiederholt werden muss
- Durch sichere soziale Strukturen können die Kinder ihre ganze Energie auf das Lernen lenken

B.2 Nach van der Linde/ Schagerl²¹³

- Regeln und Rituale sowie Arbeits- und Lerntechniken werden durch Modelllernen vermittelt
- Die „Großen“ erkennen an den neu Hinzukommenden die eigenen Lern- und Wissensvorsprünge und erlangen so ein positives Selbstwertgefühl
- Kinder lernen in vielen Situationen besser von anderen Kindern
- Leistungsschwache Kinder sind in vielen Situationen einfühlsame, verständnisvolle Helfer
- Soziale und leistungsmäßige Rollen und Positionen sind nicht dauerhaft fixiert
- Jahrgangshöhere kontaktschwache/ zurückgezogene Schüler erwerben im Kontakt mit jüngeren Schülern leichter soziale Fähigkeiten
- Kooperation steht vor Konkurrenz
- Der Altersunterschied sorgt für Lernanreize und initiiert Lernmotivation
- Individuelles Voranschreiten/ Verweilen ist leichter möglich
- Schüler können wiederholt bestimmten Inhalten begegnen
- Sprachliche Fähigkeiten werden geschult
- Jedes Kind ist einmal klein und einmal groß

²¹² Vgl. Herzig, Sabine/ Lange, Anke: So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen; Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2006, S. 11-18

²¹³ Van der Linde, Elke/ Schagerl, Ursula: Kursbuch jahrgangsübergreifender Unterricht; Oldenbourg, München, 2007, S. 9-14

B.3 Nach Christiani²¹⁴

- Die Kinder wachsen in eine bestehende Gemeinschaft hinein und übernehmen automatische die Verhaltensmuster der Älteren
- Die Schulanfänger erhalten von Anfang an ein breites Lern- und Sozialspektrum
- Bestehende Rituale werden direkt übernommen/ angeeignet
- Der Umgang mit Konflikten wird auch schnell gelernt
- Selbstständiges und entdeckendes Lernen werden von Anfang an gefördert
- Erweiterte Chancen des kognitiven und sozialen Lernens werden genutzt
- Erleben des Perspektivenwechsels vom Hilfesuchenden zum Helfer
- Ältere Kinder werden zum Helfer, Wissensgeber
- Die Differenz wirkt als Motor
- Alle Kinder lernen und erleben Toleranz und Achtung
- Das Wissen unterschiedlicher Altersgruppen bereichert die Erarbeitungsphasen
- Offene Aufgaben und Unterrichtsformen ermöglichen individuelle Lernwege

B.4 Nach Grotenhaus/ Reiners²¹⁵

- Die Übernahme von Verantwortung, gegenseitiges Helfen und Anregen ist stärker ausgeprägt
- Regeln des Zusammenlebens werden durch Vorbildfunktion der größeren Kinder weitergegeben
- Lernen durch Nachahmen und Neugier wird gefördert
- Rollenfixierungen werden durch wechselnde Klassenzusammensetzung reduziert
- Kinder lernen von anderen Kindern, aber auch selbst durch das Erklären
- Lernprozesse vollziehen sich im sozialen Kontext
- Anlässe zum sozialen Lernen entstehen auf natürliche Weise
- Kinder können Lehrfunktionen übernehmen

²¹⁴ Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten; Cornelsen Scriptor, Berlin 2005, S. 27-28

²¹⁵ Grotenhaus, Birgitt/ Reiners, Christoph: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten!; Auer, Donauwörth, 2005², S. 10

B.5 Nach von Waaden²¹⁶

- Jährlicher Wechsel führt zu größerer Unruhe in der Lerngruppe
- Weniger Möglichkeiten, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen
- Kinder verschiedenen Alters haben unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen
- Hohe Belastung der Lehrkräfte
- Überforderung der jüngeren Kinder durch Vielfalt an Angeboten und Lernmöglichkeiten
- Hohes Anforderungsniveau verhindert optimale Förderung lernschwacher Kinder

C. Kooperative Arbeitsformen in der Grundschule²¹⁷

1. Partnerorientierte Lernformen

- Bilden von Partnerteams
- Partnerkontrolle
- Schnittkreis

2. Einfache lerngruppenorientierte Lernformen

- Bilden von Gruppenteams
- Zuweisung von Gruppenämtern
- Placemat (Schreibgarten)
- Doppelkreis (Kugellager)
- Lernspaziergang

3. Komplexe kooperative Lernformen

- Variation in den Teambildungsverfahren
- Graphic Organizers
- Stamm-/ Expertengruppen

²¹⁶ Von Waaden, Sonja: Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung; Springer Spektrum, Wiesbaden, 2015, S. 57f

²¹⁷ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 69-73

D. Formen der Dokumentation des individuellen Lernens und Feedback²¹⁸

1. Portfolio:

Ein Portfolio ist eine Mappe, in der das Kind selbstständig Arbeitsergebnisse zu einem Thema sammelt. So wird dem Schüler der individuelle Lernprozess transparent und das eigene Lernen sichtbar. Über das Portfolio und dessen Qualität erhält das Kind Rückmeldung durch die Lehrkraft, wobei es sinnvoll ist, die Bewertungskriterien im Vorfeld transparent zu machen.

2. Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch enthält die persönlichen Reflexionen eines Schülers sein Lernen betreffend. Mit und durch die Einträge lernt der Schüler, über das eigene Lernen nachzudenken und es besser zu steuern. Durch das spätere Wiederlesen erhalten die Schüler Einblicke in die eigene Lernentwicklung, erkennen Lernfortschritte und erleben Kompetenz- und Wissenserwerb. Lehrkräfte und Eltern erhalten durch das Lerntagebuch einen individuellen Einblick in den momentanen Lern- und Entwicklungsstand und sind so noch besser in der Lage, das Kind zu begleiten.

3. Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch

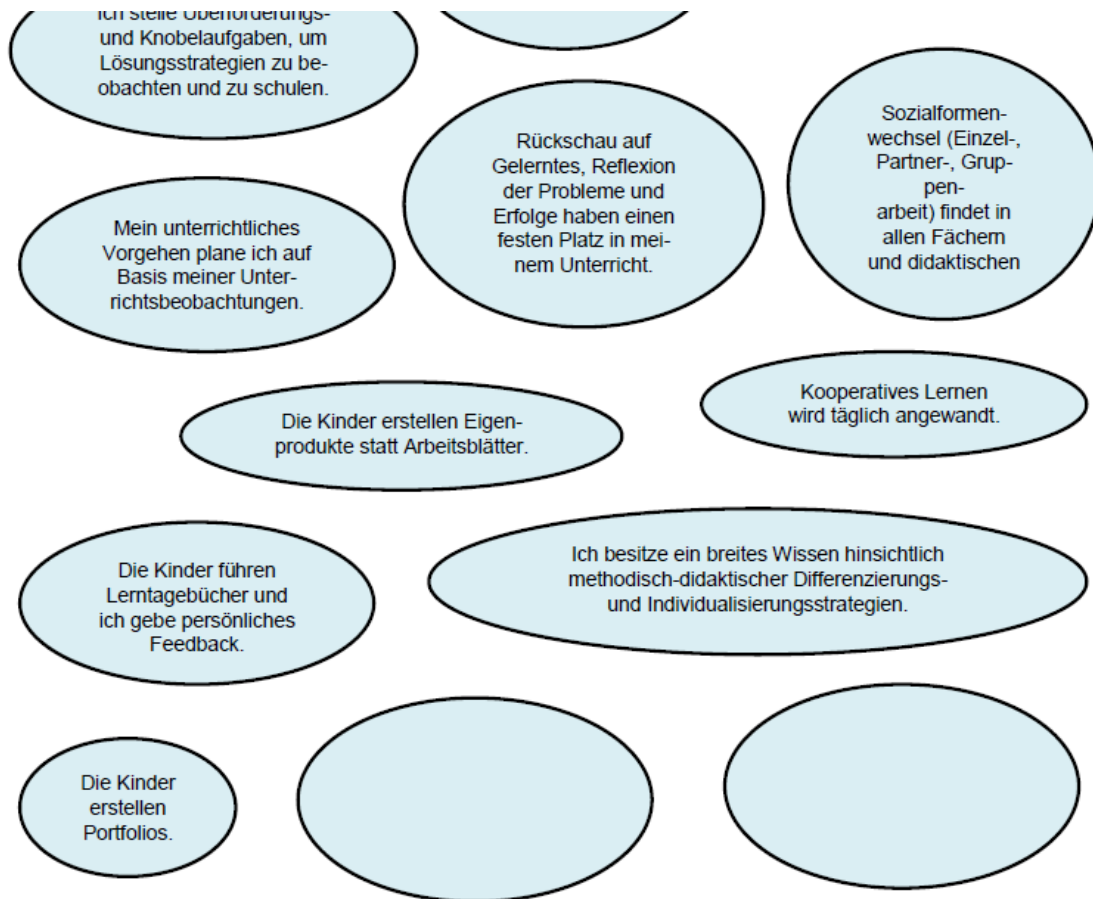
Im dokumentierten Lernentwicklungsgespräch wird ausgehend von einem Selbsteinschätzungsbogen des Schülers dessen Lernentwicklung in den einzelnen Fächern und Lernbereichen besprochen. So erhält der Schüler zu seiner Selbsteinschätzung die Fremdeinschätzung der Lehrkraft und kann diese nutzen, um ein realistisches Selbstbild zu entwickeln. Ziel dieses Gesprächs soll es sein, die positiven Lernfortschritte aufzuzeigen und Entwicklungspotenziale zu ermitteln. Abgeschlossen werden kann ein derartiges Gespräch mit Zielvereinbarungen, die dann beim nächsten Gespräch wiederum evaluiert werden können. Wird dieses Gespräch in Beisein der Eltern geführt, so kann gleichzeitig die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gestärkt werden.

4. Lernlandkarte

Mit einer Lernlandkarte lässt sich der Lern- und Wissensstand zu einem Thema übersichtlich beschreiben. Diese vorstrukturierte Form ist über die Bearbeitungszeit eines Themas verfügbar und wird kontinuierlich weiterbearbeitet. So erkennt das Kind den eigenen Lernfortschritt. Zum besseren Verständnis, hier der Ausschnitt einer Lernlandkarte für Lehrkräfte mit dazugehöriger Erklärung²¹⁹:

²¹⁸ Vgl. *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*: Schulversuch Flexible Grundschule; München, 2014, S. 78-119

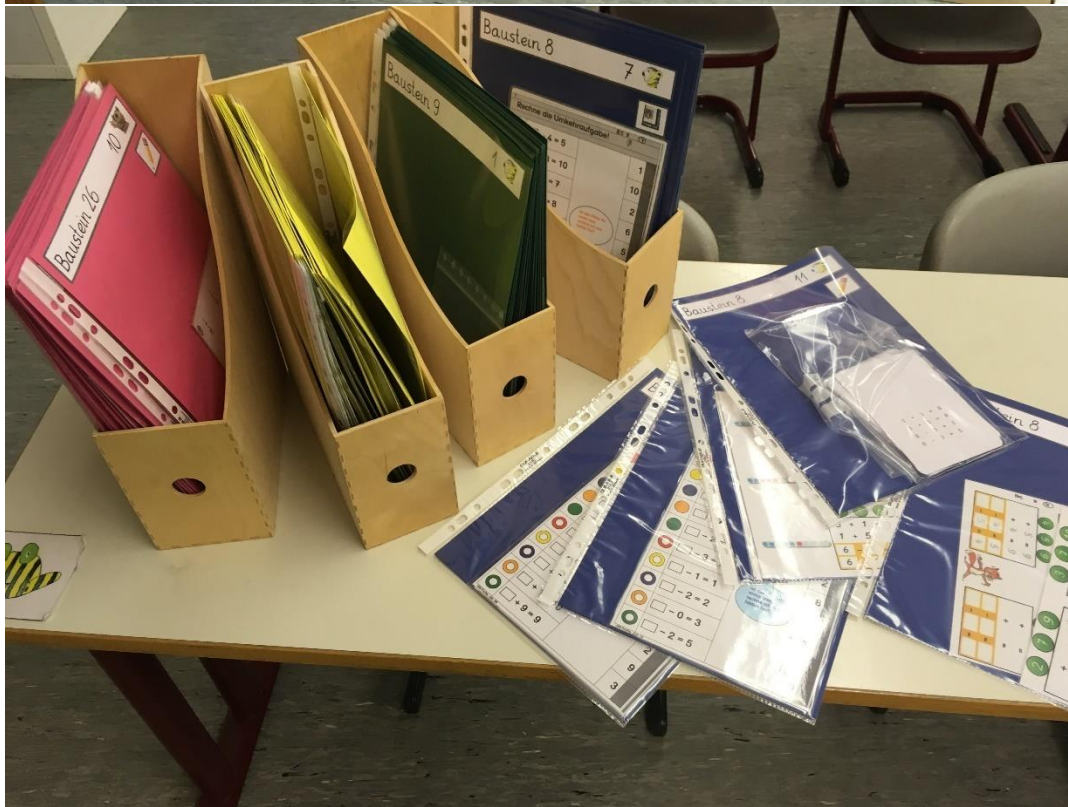
²¹⁹ Vgl. Ganser, Bernd (Hrsg.)/ Mayr, Thomas: *Ganztagsschule – das Praxisbuch*; Auer, Donauwörth, 2012

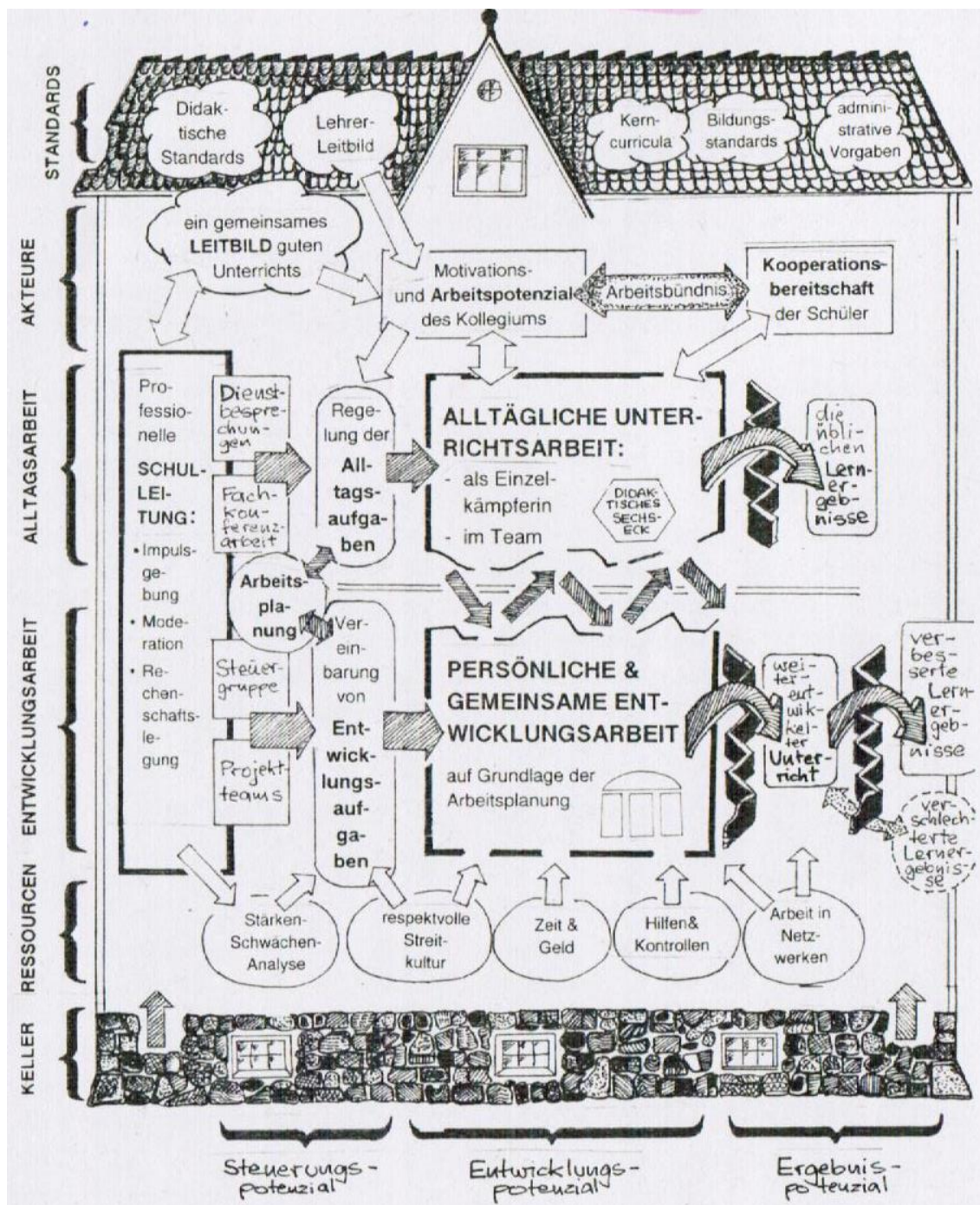


Anleitung zur Lernlandkarte:

1. Grün ausmalen: Das beherrsche und wende ich an.
Gelb schraffieren: Das kenne ich, muss aber noch dazulernen.
Rot umranden: Das kenne ich nicht. Hier brauche ich Hilfe und Fortbildung.
2. Kreise ausschneiden und evtl. freie Kreise beschriften.
Zu einer persönlichen Lernlandkarte arrangieren.
3. Kontinuierlich weiter bearbeiten und Farben verändern.

E. Bilder Mathematik-Bausteine der Grundschule Woffenbach

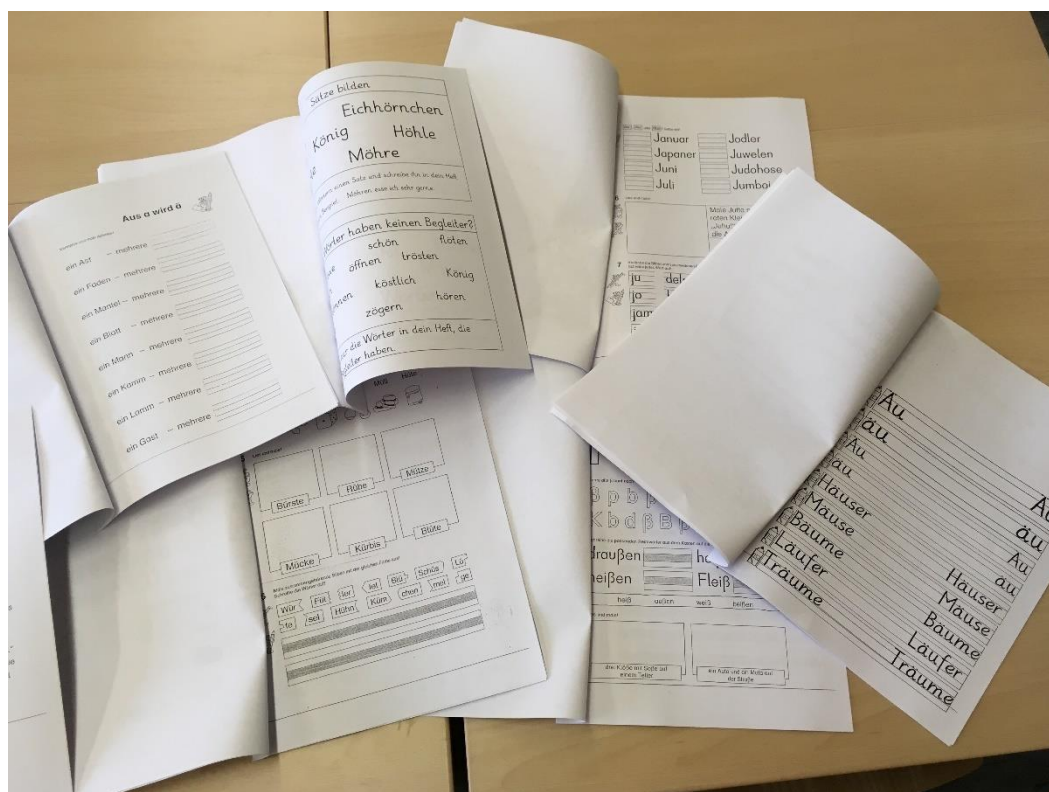




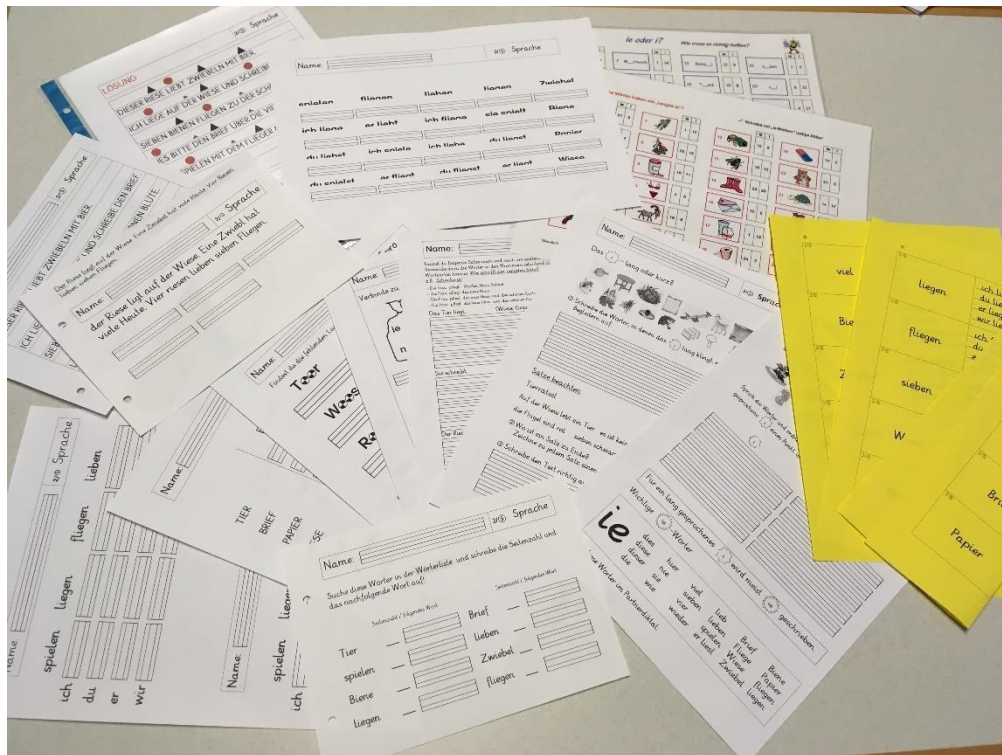
²²⁰ Paseka, Angelika/ Heinrich, Martin/ Kanape, Anna/ Langer, Roman (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie; Waxmann, Münster, 2017, S. 58

G. Bilder Stationenlernen der Grundschule Woffenbach



[illegible]

G. Bilder Lernumgebung und Ablagesystem der Grundschule Woffenbach



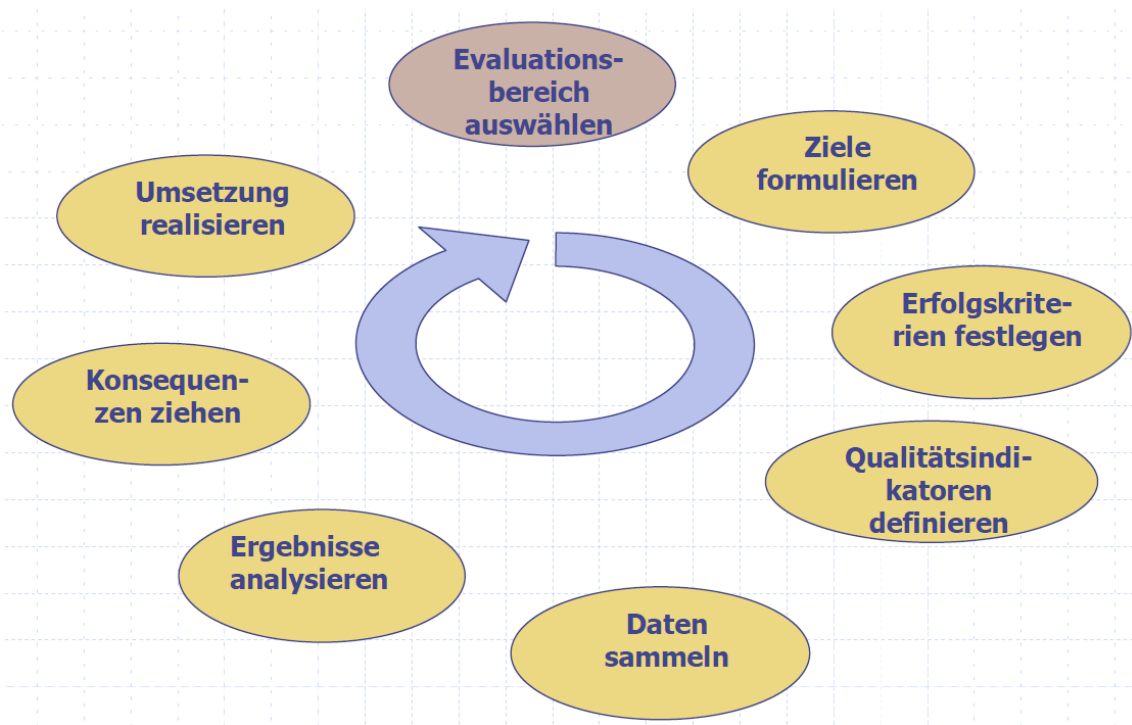
H. Widerstreitende Imperative nach Helmke²²¹

Eingreifen		Nicht-Eingreifen
Ich muss die Gruppen gezielt bilden!	↔	Ich muss die Gruppen sich selbst zusammenraufen lassen!
Ich muss die Aufgaben in den Gruppen verteilen!	↔	Die Schüler müssen die Aufgabenverteilung selbst hinkriegen!
Ich muss Disziplin, Mitarbeit und Ergebnisse kontrollieren!	↔	Ich muss die Gruppe selbstständig arbeiten lassen!
Ich muss in Gruppenkonflikte aktiv eingreifen!	↔	Ich muss mich bei Auseinandersetzungen heraushalten!
Ich muss den vorgefassten Zeitplan einhalten!	↔	Ich muss den Schülern Zeit nach Bedarf geben!
Ich muss die Auswertung nach meinen Vorstellungen durchführen!	↔	Ich muss den Schülern Freiraum lassen!
Ich muss die Auswertung straff durchziehen!	↔	Ich muss alle Gruppen drankommen lassen!

²²¹ Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung; TU Kaiserslautern, DISC, Kaiserslautern, 2016⁴, S. 134

²²² Horster, Leonhard: Change-Management und Organisationsentwicklung, Studienbrief SM0220, TU Kaiserslautern, DISC, 2016, S. 103-109





²²³ Buhren, Claus/ Rolff, Hans-Günter: Qualitätsmanagement in Schulen; DISC, TU Kaiserslautern, Studienbrief SM1010, 2016², S. 118

Versicherung zur selbstständigen Erstellung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Seubersdorf, 25.07.2018

Dr. Thomas Mayr